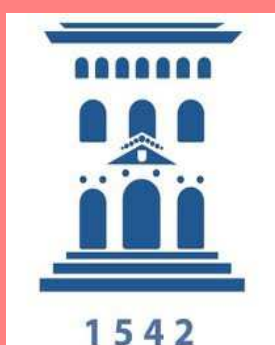


TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Máster de Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y
Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas
Especialidad: Orientación Educativa

Alumno/a: Gloria Placed Bermúdez

Directora: Alejandra Cortés Pascual



ÍNDICE

1. Introducción.....3
2. Justificación de la selección de trabajos.....9
3. Reflexión crítica.....10
4. Conclusiones y propuestas de futuro.....23
5. Referencias documentales.....25
6. Anexos.....27

1. Introducción

El presente Trabajo de Fin de Master tiene como finalidad mostrar las competencias que he desarrollado durante el Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas en la especialidad de Orientación Educativa. Por tanto, sirva esta introducción para realizar una breve descripción tanto de lo que es la Orientación Educativa como de lo que se entiende por competencia en el ámbito universitario, que es el que nos concierne. Finalmente, realizaré una concisa presentación de los dos trabajos elegidos que he realizado durante el citado máster para mostrar aquí y que figuran como anexos.

En la actualidad podemos afirmar que los elementos comunes a las distintas definiciones que los autores dan a la Orientación Educativa (en algunos casos también denominada Orientación Psicopedagógica) son (Grañeras y Parras, 2008):

- La consideración de la Orientación como una ciencia de la intervención psicopedagógica.
- que tiene distintas fuentes disciplinares.
- La concepción de la intervención orientadora como un proceso de ayuda que debe llegar a todas las personas y que no se encuentra delimitado en el espacio ni en el tiempo.
- Tiene una finalidad común: el desarrollo personal, social y profesional del individuo en su contexto.
- La Orientación es un proceso que se desarrolla dentro y junto con el propio proceso educativo, profesional y vital del sujeto, y no como una intervención aislada.
- La Orientación no es trabajo sólo del orientador u orientadora, sino que la totalidad de agentes educativos y sociales deben estar implicados.
- Predomina un modelo sistémico de intervención psicopedagógica, es decir, la intervención por programas comprensivos e integrados en el currículo o, en su caso, en el programa de desarrollo comunitario.
- Los principios de prevención, desarrollo e intervención social son los que caracterizan al proceso de Orientación.

En consonancia con estos elementos podemos observar las definiciones de varios autores:

“Un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante programas de intervención psicopedagógica, basados en principios científicos y filosóficos” (Bisquerra, 1996).

“Conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales” (Vélaz de Medrano, 1998).

“Un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo (personal, social y de la carrera), que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los

diferentes agentes educativos (tutores, orientadores, profesores) y sociales (familia, profesionales y paraprofesionales)” (Boza y otros, 2001).

Como se ha comentado anteriormente los tres principios que caracterizan actualmente la Orientación Educativa son la prevención, el desarrollo y la intervención social:

- Prevención: este principio está basado en la necesidad de preparar a las personas para la superación de las diferentes crisis de desarrollo. Su objetivo es promocionar conductas saludables y competencias personales, como las relacionadas con la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, con el fin de evitar la aparición de problemas (CIDE, 2008). Conyne (1994), expone las características que este autor atribuye a la acción preventiva:
 - Proactiva; actúa con anterioridad a la aparición del problema.
 - Dirigida a grupos.
 - Planteamiento ecológico sistémico, teniendo muy en cuenta el entorno.
 - El objetivo es reducir los factores de riesgo e incrementar los elementos que favorecen la defensa y la protección ante la crisis.
 - Asume la multiculturalidad.
 - Se orienta al fortalecimiento personal
 - Pretende la disminución de la frecuencia y la tasa de incidencia de los problemas en la población.
 - Incorpora la colaboración conceptual y procedimental en la intervención, de manera que los destinatarios son agentes activos del cambio.
 - Palia las condiciones desfavorables del contexto.
- Desarrollo: Marín y Rodríguez Espinar (2001) sintetizan del modo siguiente los presupuestos básicos del principio de desarrollo:
 - Existen etapas clave en la vida no vinculadas sólo a la edad biológica sino a una interacción de determinantes (personales, contextuales). Los periodos y los cambios no son fijos y están sujetos a grandes diferencias individuales y culturales.
 - El desarrollo es un proceso acumulativo y secuencial en el que las transiciones de una etapa influyen en la siguiente. Se considera que el proceso de madurez requiere una activación por parte del individuo.
 - Los cambios y procesos están sistemáticamente relacionados actuando como una red de efectos causales.
- Intervención social: para Rodríguez Espinar (1998) asumir el principio de la intervención social supone que:
 - La intervención orientadora debe estar dirigida tanto a modificar aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro educativo (organización de grupos, sistemas de evaluación, metodología, etc.) como del contexto social del alumno o alumna (becas, ayudas, asistencia social, etc.).
 - Hay que sensibilizar a la persona que recibe la orientación acerca de la necesidad de actuar sobre los factores ambientales que están impidiendo el logro de sus objetivos personales. La concienciación es esencial para lograr en el orientado u orientada una actitud activa que posibilite el cambio de tales factores.
 - Cuando aparezcan discrepancias entre los objetivos personales y los de la sociedad, debe resolverse el conflicto desde una perspectiva dialéctica de la

relación individuo-sociedad.

A su vez, vamos a enmarcar la Orientación Educativa dentro del ámbito al que este máster le ha prestado más atención: orientación educativa formal en los Institutos de Educación Secundaria. Para ello, observemos la legislación existente al respecto tanto a nivel nacional como autonómico.

Para comenzar, es tras la implantación de la LOGSE (1990) cuando en el Real Decreto 1701/1991, de 29 de noviembre, por el que se establecen especialidades del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, se adscriben a ellas los profesores correspondientes de dicho cuerpo y se determinan las áreas y materias que deberá impartir el profesorado respectivo, incluye la figura del orientador como funcionario del cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria en los Institutos de Educación secundaria obligatoria.

En cuanto a las funciones que la legislación otorga a los orientadores en los institutos de Enseñanza secundaria obligatoria, éstas las encontramos en la Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria, las funciones que muestra este documento son:

- a) *Coordinar la planificación y el desarrollo de las actividades de orientación académica y profesional correspondientes a las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y contribuir a su desarrollo.*
- b) *Asesorar a la Comisión de Coordinación Pedagógica proporcionando criterios psicopedagógicos y de atención de la diversidad en los elementos constitutivos de los proyectos curriculares.*
- c) *Colaborar en la prevención y detección de problemas de aprendizaje.*
- d) *Coordinar la evaluación psicopedagógica con los Profesores de aquellos alumnos que precisen la adopción de medidas educativas específicas realizando el informe psicopedagógico.*
- e) *Participar en la planificación y el desarrollo de las adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que lo precisen entre ellos los alumnos con necesidades educativas especiales y los que sigan programas de diversificación, en colaboración con los departamentos didácticos y las Juntas de Profesores.*
- f) *Participar en la elaboración y desarrollo de los programas de diversificación curricular y asesorar a los equipos educativos de los programas de garantía social en la elaboración de las programaciones correspondientes.*
- g) *Colaborar con los tutores en la elaboración del consejo orientador que sobre su futuro académico y profesional ha de formularse para todos los alumnos y alumnas al término de la Educación Secundaria Obligatoria y de los programas de garantía social.*

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación ya incluye entre sus principios el término de orientación educativa: *“La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores”* (LOE, 2/2006, art. 1). Asimismo en la misma ley en el artículo 22, Principios generales de la Educación secundaria obligatoria, encontramos el siguiente párrafo: *“En la educación secundaria obligatoria se prestará*

especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado” (LOE, 2/2006, art. 22).

En cuanto a la legislación autonómica, la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón, en su artículo 19, denominado Orientación y tutoría, encontramos distintos párrafos concernientes a la orientación educativa y al departamento de Orientación:

“La tutoría y la orientación, que recibirán una especial atención en esta etapa, irán dirigidas al desarrollo integral y equilibrado de todas las capacidades del individuo, así como a su orientación personal, académica y profesional, y a facilitar su relación con las demás personas y su inserción social”.

“La función orientadora y tutorial se incorporará de manera integrada al propio proceso de desarrollo del currículo, formando parte de la actividad docente. Para su planificación y aplicación, los centros, con la implicación de todo el profesorado y con el asesoramiento del departamento de orientación, elaborarán un Plan de orientación y acción tutorial que incorporarán a su Proyecto curricular de etapa”.

“La orientación educativa, presente en todos los cursos de la etapa, adquirirá especial importancia en momentos concretos:

- a) Al comienzo de la etapa, con el asesoramiento de los servicios de orientación, se recabará información de los centros de procedencia y se realizará una evaluación inicial del alumnado, con la finalidad de favorecer el tránsito entre la Educación primaria y la Educación secundaria.*
- b) Al finalizar cada uno de los cursos de la etapa, el profesor tutor, considerando la información recabada en las reuniones del equipo docente y con el asesoramiento del departamento de orientación, informará a las familias y al propio alumno sobre las opciones educativas que se le plantean en función de sus necesidades y expectativas.*
- c) Asimismo, al término del cuarto curso o en el momento de finalizar su período de escolarización obligatoria, el profesor tutor, con el asesoramiento del departamento de orientación, emitirá un informe con la finalidad de orientar a las familias y al propio alumno sobre las opciones y posibilidades de su futuro académico y profesional. Este informe tendrá carácter confidencial y no vinculante”.*

Una vez explicitada y enmarcada legislativamente la Orientación Educativa durante el presente trabajo, vamos a realizar una conceptualización de lo que entendemos por competencia.

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) lleva aparejados cambios diversos y profundos. Uno de los cambios centrales es la apuesta decidida por focalizar la atención de los procesos formativos en los aprendizajes de los estudiantes y más concretamente en los resultados de aprendizaje expresados en términos de competencias (Cano, 2008). Podemos concebir las competencias desde diversos, y dispares, puntos de vista. A modo de ejemplo, recogemos unas cuantas definiciones, de las muchas que podemos encontrar:

“Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de

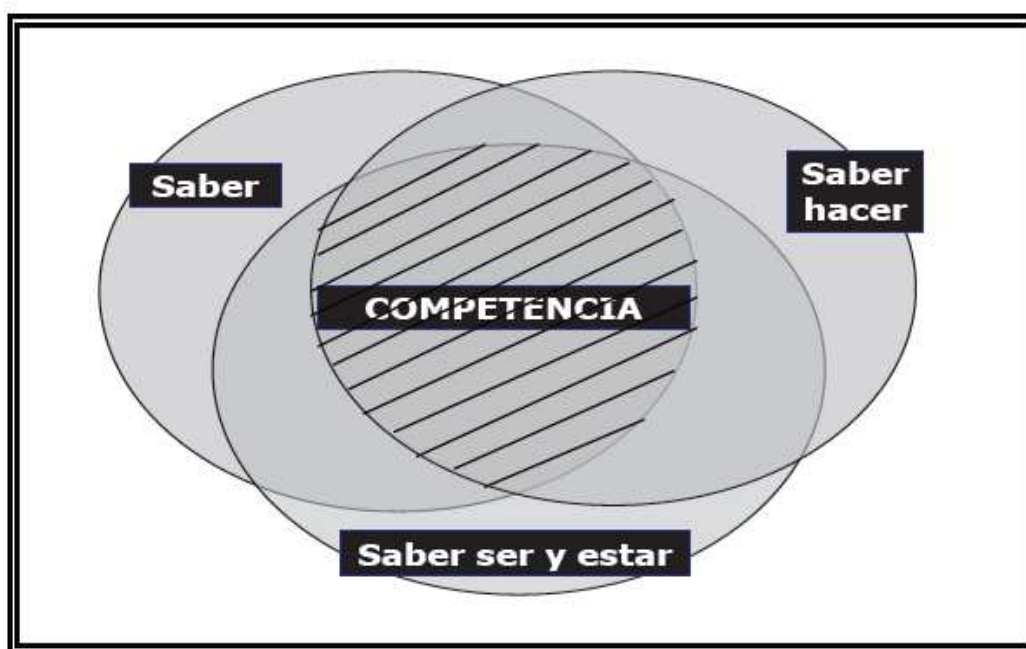
percepción, de evaluación y de razonamiento” (Perrenoud, 2004).

“Representan una combinación dinámica de atributos, en relación al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de aprendizaje de un determinado programa o cómo los estudiantes serán capaces de desarrollarse al final del proceso educativo” (González y Wagenaar, 2003).

Integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacita para actuar de manera efectiva y eficiente (Collins, 2007).

Capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en contextos diferentes. Implica comprensión, reflexión y discernimiento, teniendo en cuenta simultánea e interactivamente la dimensión social de las actuaciones a realizar (Mateo, 2007: 520).

En lo que sí coinciden la mayoría de los autores que estudian el concepto de competencia es que en el mismo se combina el saber, con el saber hacer y el saber ser y estar de la persona que se supone posee una determinada competencia (Figura 1) (García Sanz y Morillas, 2011):



- a) *Saber*: es el dominio de conocimientos teórico-prácticos, incluyendo la gestión de los conocimientos.
- b) *Saber hacer*: son las habilidades y destrezas que garantizan su alta calidad productiva.
- c) *Saber estar*: es el dominio de la cultura del trabajo y de su participación positiva en el entorno social.
- d) *Saber ser*: son las actitudes, los altos valores y los comportamientos que tendrá al actuar dentro de la sociedad (Echeverría, 2002).

Para la realización de este trabajo me basaré en dos documentos que reflejan las competencias que debe poseer un orientador educativo:

- El listado de competencias genéricas marcadas por el Proyecto Tuning muestra las competencias generales compartidas con el resto de alumnos que han finalizado sus estudios universitarios en cualquier especialidad (anexo I).
- El listado de competencias centrales y especializadas que marca la Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional (AIOEP) que marca las

competencias internacionales para los profesionales de la orientación educativa y profesional (anexo II).

En cuanto a los trabajos que he realizado durante el máster y he seleccionado para este trabajo son estos:

- Portafolio de la asignatura “Orientación educativa: estrategias y procesos de trabajo” (anexo III): mi elección viene dada porque ha sido la asignatura donde he podido enmarcar la orientación educativa de una manera teórica-práctica. El conocimiento teórico de la orientación educativa ha sido desarrollado desde su concepto, evolución, principios, modelos, ámbitos de intervención y relación con el sistema educativo actual. A su vez, el conocimiento práctico ha venido dado por la realización de dos intervenciones en el centro donde realicé el Prácticum II y III, el diseño de un plan de orientación a familias y el conocimiento de herramientas para la práctica orientadora.
- Trabajo del Prácticum II y III (anexo IV): la selección de este trabajo tiene su causa porque es donde se refleja de una manera real las distintas funciones y tareas de un orientador educativo de un instituto de Educación Secundaria y a su vez se muestra las intervenciones que realicé en los mencionados prácticos. .

2. Justificación de la selección de trabajos

Como ya se ha comentado en la introducción, el presente trabajo tiene como finalidad mostrar cómo el Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas en la especialidad de Orientación Educativa, que he cursado durante los pasados meses, ha contribuido en el desarrollo de mis competencias generales como alumna universitaria y específicas como alumna de la especialidad de orientación educativa. Para evidenciar cómo el máster ha contribuido al desarrollo de tales competencias me apoyaré principalmente en dos trabajos que he realizado durante el citado máster.

El primer trabajo es el portafolio final que tuve que realizar para la asignatura de “Orientación educativa: estrategias y procesos de trabajo” (anexo III), en él se recogen todos los productos que realicé para superar la asignatura. En esta asignatura es donde he podido enmarcar la orientación educativa de una manera teórica-práctica. El conocimiento teórico de la orientación educativa ha sido desarrollado desde su concepto, evolución, principios, modelos, ámbitos de intervención y relación con el sistema educativo actual. A su vez, el conocimiento práctico ha venido dado por la realización de dos intervenciones en el centro donde realicé el Prácticum II y III, el diseño de un plan de orientación a familias y el conocimiento de herramientas para la práctica orientadora.

El segundo trabajo es la memoria final del Prácticum II y III (anexo IV). En esta memoria se refleja de una manera real las distintas funciones y tareas de un orientador educativo de un instituto de Educación Secundaria y a su vez se muestra las intervenciones que realicé en los mencionados prácticos.

La elección de dichos trabajos viene dada porque son los que mejor representan las competencias desarrolladas en el máster y los que más se relacionan con la práctica profesional de un orientador educativo. Asimismo, también serán mencionadas otras prácticas y tareas que he realizado durante el máster y que contribuyeron al desarrollo de competencias.

3. Reflexión crítica

Como hilo conductor de mi exposición me basaré en dos documentos: el listado de competencias generales marcadas por el Proyecto Tuning (anexo I) y el listado de competencias centrales y especializadas que marca la Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional (AIOEP) (anexo II).

– EL PROYECTO TUNING: COMPETENCIAS GENERALES.

1. ¿QUÉ ES EL PROYECTO TUNING?

El Proyecto Tuning tuvo sus comienzos y empezó a desarrollarse dentro del amplio contexto de reflexión sobre educación superior que se ha impuesto como consecuencia del acelerado ritmo de cambio de la sociedad. El proyecto está especialmente enmarcado en el proceso de La Sorbona-Bolonia-Praga-Berlín, a través del cual los políticos aspiran a crear un área de educación superior integrada en Europa en el trasfondo de un área económica europea. La necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior en Europa ha surgido de las necesidades de los estudiantes, cuya creciente movilidad requiere información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos. Además de esto, los (futuros) empleadores dentro (y fuera) de Europa exigirán información confiable sobre lo que significan en la práctica una capacitación o un título determinado. Un área social y económica europea tiene que ir paralela a un área de educación superior. El Proyecto Tuning ha sido diseñado como un proyecto independiente, impulsado por la universidad y coordinado por el profesorado universitario de los diferentes países. Las instituciones de educación superior participantes cubren toda la Unión Europea y los países integrantes de la Asociación Europea de Libre Comercio (EFTA) (González y Wagenaar, 2003).

Al comenzar el desarrollo del proyecto se señalaron las siguientes metas y objetivos:

- Impulsar, a escala europea un alto nivel de convergencia de la educación superior en las cinco, más tarde siete, áreas temáticas (Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química) mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje.
- Desarrollar perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las siete áreas.
- Facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas.
- Crear redes europeas capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces, estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo, lo que se aplica también a las otras disciplinas.
- Desarrollar e intercambiar información relativa al desarrollo de los currículos en las áreas seleccionadas y crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área, optimizando el reconocimiento y la integración europea de diplomas.
- Crear puentes entre esta red de universidades y otras entidades apropiadas y calificadas para producir convergencia en las áreas de las disciplinas seleccionadas.
- Elaborar una metodología para analizar los elementos comunes, las áreas específicas y diversas y encontrar la forma de alcanzar consensos.

- Actuar en coordinación con todos los actores involucrados en el proceso de puesta a punto de las estructuras educativas, en particular el grupo de seguimiento de Bolonia, los ministerios de educación, la conferencia de rectores (incluyendo la Asociación Europea de Universidades (EUA)), otras asociaciones como la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE), los organismos de acreditación y las organizaciones de garantía de calidad, así como las universidades.

En cuanto a las líneas de actuación del Proyecto Tuning éstas son:

- Línea 1: Competencias genéricas.
- Línea 2: Competencias Específicas.
- Línea 3: Nuevas perspectivas sobre el ECTS como Sistema de Transferencia y Acumulación de Créditos.
- Línea 4: La calidad y los enfoques de enseñanza y aprendizaje, evaluación y rendimiento.

2. COMPETENCIAS GENÉRICAS

Las competencias genéricas identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las destrezas administrativas, etc., que son comunes a todos o a la mayoría de las titulaciones. En una sociedad cambiante donde las demandas tienden a hallarse en constante reformulación, esas competencias y destrezas genéricas son de gran importancia (González y Wagenaar, 2003). A continuación detallaré las competencias genéricas incluidas en el Proyecto Tuning que el Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas en la especialidad de Orientación Educativa ha contribuido a desarrollar en mi formación y la manera en que lo ha hecho. Comentar aquí que no todas están representadas, sólo las que considero que el máster ha contribuido a desarrollar.

- Capacidad de análisis y síntesis: esta capacidad incluye la capacidad de abstracción y de análisis, el manejo de habilidades cognoscitivas de orden superior (comprensión, manejo y manipulación de ideas, conceptos y principios científicos...) y capacidad de valoración y síntesis. Los trabajos incluidos en el portafolio final de la asignatura de "Orientación educativa: estrategias y procesos de trabajo" consistían en muchos casos en hacer una síntesis y un análisis de artículos y documentos facilitados por los profesores. A su vez, también hubo que realizar resúmenes destacando las ideas principales de conferencias ofrecidas por varios profesionales. En cuanto a la Memoria final del Prácticum II y III, hubo que realizar una síntesis de las funciones y actuaciones que observadas en el orientador del centro. Para finalizar, muchos de los trabajos, memorias y portafolios realizados durante el máster incluían un apartado donde había que aportar las conclusiones extraídas.
- Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica: poder aplicar sus conocimientos en la práctica y buscar en el cúmulo de contenidos lo necesario para resolver un problema definido. Las asignaturas "Prácticum II y III" me parece la base de esta competencia. Durante la realización de nuestras estancias prácticas este era el objetivo principal: aplicar los conocimientos a la práctica. En la Memoria final del Prácticum II y III, se explicita las intervenciones realizadas basadas en la teoría

estudiada.

- Planificación y gestión del tiempo: capacidad para organizar y planificar, saber planificar y ejecutar combinando personal, medios materiales y tiempo. La confluencia en el tiempo de varios trabajos a la vez que ir a clase y preparar exámenes(sobre todo en el primer cuatrimestre) hizo que fuera indispensable una buena planificación y organización del tiempo. Además, en mi caso personal, que estoy trabajando, desarrollar esta competencia fue todavía más necesario. Por otra parte, una de las tareas a realizar durante la realización del Prácticum II y III fue la de impartir dos clases de la optativa de Psicología a alumnos de 2º de Bachillerato; la planificación del tiempo y de la utilización de los medios materiales disponibles resulta clave para la ejecución de esta tarea.
- Conocimientos básicos del área de estudio: conocimientos básicos sobre las áreas de estudio, poder caracterizar bien su área de estudio o su profesión así como la misión general que se ha adjudicado a sí mismo y pensamiento complejo (capacidad de realizar abordajes integrales y complejos del campo profesional). En el portafolio final de la asignatura de “Orientación educativa: estrategias y procesos de trabajo” se reflejan los contenidos de concepto, evolución, principios, modelos, ámbitos de intervención y relación con el sistema educativo actual de la orientación educativa, conocimientos básicos de esta área de estudio. A su vez, en otras asignaturas del máster, se ha explicitado contenidos también básicos para comprender y actuar en el sistema educativo actual: legislación, metodologías y conceptos educativos importantes, más encaminados al profesorado en general aunque igualmente significativos para entender el mundo educativo.
- Conocimientos básicos de la profesión: poder caracterizar su profesión así como la misión general que se ha adjudicado a sí mismo y poseer una cultura general y conocimiento de la realidad profesional desde una perspectiva nacional, regional y mundial. Durante la realización del Prácticum II y III y como muestra la Memoria final elaborada para la superación de esta asignatura, se observa e interviene en el contexto real de trabajo de un orientador educativo por lo que se asimilan contenidos de dicha profesión de una manera práctica. Desde una perspectiva más teórica, la realización de trabajos en otras asignaturas han enseñado también conocimientos de la profesión como puede ser la asignatura de “Diseño curricular en Orientación Educativa” con la realización de un Plan de Acción Tutorial y un Programa específico o la asignatura de “Contexto de la Actividad Docente” donde se estudiaba la legislación educativa actual. En relación a esta competencia cabe decir que más bien se ha restringido a la realidad profesional desde ámbitos regionales (Comunidad Autónoma de Aragón) y nacionales (España) dejando de lado el ámbito mundial.
- Comunicación oral y escrita de la propia lengua: ser competente en el desempeño oral y escrito en lengua materna tal permita la comprensión y producción de textos académicos (orales y escritos) en dicha lengua. Durante todo el máster la realización de trabajos escritos propios ha desarrollado esta competencia de manera escrita (véase como ejemplo los trabajos anexados o incluso este mismo trabajo). A su vez, la competencia de manera oral se ha desarrollado tanto en la realización de

exposiciones orales, prácticamente en todas las asignaturas del máster, como en la participación en clase en las asignaturas donde el profesorado potenciaba más la interacción como “Las funciones básicas del orientador” y “Orientación educativa: estrategias y procesos de trabajo”.

- Conocimiento de una segunda lengua: conocimiento de una segunda lengua diferente a la materna y útil en la profesión tal que le permita comunicarse de manera fluida tanto de manera oral como escrita en el ámbito académico y profesional. Durante la realización del máster no se ha desarrollado esta competencia salvo como requisito de admisión al máster (había que evidenciar que se poseía un nivel B1 de algún idioma de la Unión Europea) y si la bibliografía que se buscaba para la realización de algún trabajo estaba escrita en alguna lengua diferente al español.
- Habilidades informáticas básicas: dominio conocimientos informáticos básicos y habilidad para el uso y manejo de las tecnologías de la información y la comunicación para usar con propiedad tantos medios audiovisuales sean posibles. El uso de Internet ha sido básico para la realización del máster, tanto por las plataformas virtuales de aprendizaje en las que se apoyaban las asignaturas (moodle y blackboard) como por la búsqueda de información para la realización de trabajos a través de la Red. También la realización de trabajos escritos (véase como ejemplo los dos trabajos anexados) han desarrollado competencias informáticas en procesadores de textos. A su vez, casi todas las exposiciones orales realizadas en las asignaturas del máster iban apoyadas de presentaciones en la pantalla del proyector del aula (en los dos trabajos anexados hay ejemplos de las diapositivas realizadas con tal fin). Por último, comentar que en la asignatura “Procesos de Enseñanza-aprendizaje” había un módulo correspondiente al uso de las TICs en Educación en el que nos enseñaron distintos recursos tecnológicos estrechamente relacionados con el mundo educativo: pizarras digitales, páginas web, simulaciones, Jclic etc.
- Capacidad de aprendizaje: capacidad de aprender y actualizarse de forma continua y autónoma y capacidad para la autogestión y la autoevaluación. En el Portafolio final de la asignatura “Orientación educativa: estrategias y procesos de trabajo” se puede observar de varias maneras el desarrollo de esta competencia que realizamos a través de reflexión sobre artículos, reflexión sobre charlas dadas de diferentes profesionales, debates sobre el concepto de orientación educativa, realizar proyectos y exposiciones a partir de la teoría dada etc. Todas estas tareas exigían ser consciente de lo que se sabía y de lo que era necesario aprender, de cómo se gestionaban y controlaban de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer los objetivos tanto personales como de la asignatura. Asimismo, al final del portafolio, hay una parte dedicada a la autoevaluación en el que teníamos que mostrar todos esos procesos.
- Habilidades de gestión de la información: capacidad de buscar, procesar y analizar información de fuentes diversas de manera eficaz, pertinente y autónoma y habilidad para recoger y analizar datos de varias fuentes de información. Para la realización de la mayoría de los trabajos realizados durante el máster era necesario la búsqueda de información complementaria a la que el profesor nos ofrecía. Para ello fue necesario

tanto consultar bases de datos para buscar diferentes artículos, como páginas de Internet y libros en bibliotecas. Después de la búsqueda de información se debía analizar la información para decidir cual era importante y pertinente para el trabajo a realizar. Por ejemplo, para la realización del Taller “Aprende a controlar el estrés” incluido tanto en el Portafolio final de la asignatura de “Orientación educativa: estrategias y procesos de trabajo” como en la Memoria final del Prácticum II y III, buscamos información tanto en bases de datos (Dialnet y Scopus) para buscar artículos relacionados con la ansiedad en jóvenes como en bibliotecas para buscar libros que nos mostrara la técnicas cognitivas y de relajación. Además, también buscamos en páginas de Internet que nos mostraran textos para la realización de la técnica de relajación “Imágenes dirigidas”. De todo lo que encontramos, tuvimos que seleccionar lo que era pertinente y adecuado para la realización de nuestro taller y a su vez transformarlo y adaptarlo a nuestro contexto: por ejemplo la edad de los alumnos, los objetivos que nos proponíamos etc.

- Capacidad crítica y autocrítica: capacidad de juicio crítico tanto desde el punto de vista epistemológico como social. Durante el máster, casi todos los trabajos realizados contenían un apartado denominado reflexiones finales (o similar) en el que había que realizar una reflexión crítica del trabajo o de aspectos relacionados con éste. Como ejemplo se puede observar el apartado “Algunas apreciaciones y conclusiones” del Plan de Orientación a Familias (página 98 del Portafolio final de la asignatura de Orientación educativa: estrategias y procesos de trabajo”) o el apartado “Reflexiones finales y agradecimientos” de la Memoria final del Prácticum II y III. Asimismo, la autocrítica ha sido desarrollada a través de las autoevaluaciones que hemos tenido que realizar en algunos trabajos durante el máster. Como ejemplo se puede observar la autoevaluación del Portafolio final de la asignatura de Orientación educativa: estrategias y procesos de trabajo”.
- Capacidad para generar nuevas ideas: capacidad de innovar y transformar el medio económico, social y cultural así como el campo específico de intervención profesional. En la Memoria Final del Prácticum II y III se puede observar los dos talleres que diseñamos e impartimos durante nuestras estancias prácticas: taller “Aprende a controlar el estrés” y el taller de género. Éstos fueron programas que no existían en el centro y que consideramos que eran necesarios.
- Resolución de problemas: capacidad de plantear y resolver problemas, resolución de problemas y conflictos y capacidad teórica, metodológica y creativa de resolución científica y profesional de los problemas fundamentales del campo específico en el contexto real. En la Memoria Final del Prácticum II y III se puede observar los dos talleres que diseñamos e impartimos durante nuestras estancias prácticas: taller “Aprende a controlar el estrés” y el taller de género. Éstos programas surgieron porque los tutores y la orientadora nos plantearon problemas acerca de el alto nivel de ansiedad en los alumnos de 2º de Bachillerato, en el primer caso, y las prematura sexualidad de algunas chicas y chicos de 2º de ESO, en el segundo.
- Toma de decisiones: capacidad para tomar decisiones oportunas tomando en consideración las distintas alternativas. La realización de los trabajos realizados

durante el máster y de las intervenciones es una continua toma de decisiones. La realización del Taller de Género realizado con los alumnos de 2º de ESO e incluido en la Memoria final del Prácticum II y III es una buena prueba de ello: primero a la hora de diseñar el taller, tomar decisiones acerca de la elección de objetivos, de contenidos, de la temporalización, de la selección de actividades etc.; y luego, en el momento de impartir los talleres, decidir acerca de la manera de interactuar con los alumnos, decidir cuando una actividad está funcionando y cuando no y hay que modificarla.

- Trabajo en equipo: capacidad de cooperar y trabajar en equipo a través de habilidades para relacionarse y trabajar con otras personas tanto en equipos profesionales como interprofesionales. En el portafolio final de la asignatura de “Orientación educativa: estrategias y procesos de trabajo” se muestran dos ejemplos de trabajos en grupo: exposición en clase del modelo de orientación constructivista y el diseño y realización de un taller para el control del estrés (también mostrado en la Memoria final del Prácticum II y III ya que se realizó durante el periodo de prácticas). Además, en casi todas las asignaturas del máster ha habido trabajos que han tenido que realizarse en equipo.
- Habilidades interpersonales: capacidad para tener una buena y efectiva comunicación con otras personas. Durante el Prácticum II y III, tal y como se muestra en la Memoria final de la asignatura, hubo que realizar intervenciones con alumnos como el taller para eliminar el estrés, el taller de género o la impartición de clases de Psicología. A su vez, durante el Prácticum también hubo que asesorar a padres, madres y alumnos e interactuar con profesores. Por último, la realización de trabajos en equipo de diferentes asignaturas del máster exigían comunicarse con los otros miembros del grupo. Para todas estas tareas ha sido necesario el desarrollo de habilidades interpersonales como son: empatía, empleo de retroalimentación con nuestro interlocutor, utilización del lenguaje adecuado dependiendo de nuestro interlocutor, la escucha activa, el control emocional, la asertividad y la observación del lenguaje no verbal.
- Liderazgo: capacidad para influir en un grupo de personas determinado, haciendo que este equipo trabaje con entusiasmo, en el logro de metas y objetivos. Los numerosos trabajos en equipo que hemos tenido que realizar a lo largo del curso han desarrollado esta competencia. Aunque no hubiera un líder definido como tal en todo momento, sí que cada miembro del grupo ejercía ese rol en momentos puntuales, intentando influir en el grupo con sus ideas, gestionando la participación de cada miembro, organizando los tiempos y tareas etc.
- Capacidad de trabajar con un equipo interdisciplinario: capacidad de trabajar en un equipo formado por profesionales venidos de diferentes campos profesionales de una manera sinérgica y eficaz. Las reuniones realizadas con otros profesionales tanto del Departamento de Orientación como del centro educativo en general (profesores especialmente) y profesionales de otros centros (centros sanitarios, centros sociolaborales, centros de servicios sociales etc.) realizadas durante el Prácticum II y III desarrollan esta competencia. A su vez, en algunas asignaturas del primer cuatrimestre y en las asignaturas optativas se coincidía con alumnos de otras

especialidades del máster con los que había que realizar trabajos en equipo.

- Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia: capacidad para comunicarse, explicar, dar indicaciones e interactuar con personas no expertas en la materia y profesionales de otros ámbitos profesionales. Durante la realización del Prácticum II y III tal y como se refleja en la Memoria final de la asignatura y en el Portafolio final de la asignatura de “Orientación educativa: estrategias y procesos de trabajo” (Caso individual: entrevista con una madre) se tuvieron que realizar interacciones con personas no expertas en orientación educativa. Principalmente fueron dos tipos de personas: alumnos, interacciones que se realizaron durante las clases impartidas de la optativa de Psicología y el asesoramiento realizado en el Departamento de Orientación, y padres de alumnos, interacciones de asesoramiento en el Departamento de Orientación. Asimismo, para la realización de las exposiciones orales en las asignaturas en las que se coincidía con alumnos de otras especialidades del máster (por ejemplo “Educación Secundaria para Adultos” y “Atención a los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo” entre otras) también era necesario desarrollar esta competencia.
- Valoración de la diversidad y de la multiculturalidad: apreciación y respeto hacia la diversidad social y cultural. La atención a la diversidad es un concepto clave en el sistema educativo actual y que ha sido bastante desarrollado en las asignaturas del máster. El concepto fue bastante analizado tanto legislativamente en la asignatura de “Contexto de la Actividad Docente” como conceptualmente en la asignatura optativa de “Atención a los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo”. También podemos encontrar referencia a este término en el Portafolio final de la asignatura “Orientación educativa: estrategias y procesos de trabajo” dentro del apartado “Ámbitos de intervención” (página 30) gracias a la conferencia que nos dio la profesora Marian Garrido sobre el tema de la atención a la diversidad. A su vez, en cuanto a la multiculturalidad, la realización del Prácticum II y III fue en un instituto de Educación Secundaria y Bachillerato donde el 20% del alumnado era inmigrante por tanto, las intervenciones realizadas con los alumnos tenían que tener en cuenta la diversidad cultural y social de éstos. Asimismo, esa misma consideración había que tener a la hora de las intervenciones y asesoramientos con las familias.
- Habilidad para trabajar de forma autónoma: capacidad para decidir y actuar con autonomía en el campo profesional. La realización de los trabajos realizados individualmente en el Portafolio de la asignatura Orientación educativa: estrategias y procesos de trabajo” han desarrollado esta competencia. A su vez, los talleres realizados durante el Prácticum II y III y recogidos en la memoria final de esta asignatura, exigían trabajar de forma autónoma, aunque la mayoría fueron diseñados en grupo, las intervenciones en sí fueron realizadas de manera individual, (ya que estaban divididas en partes). Además, la impartición de clases de la asignatura optativa de Psicología a 2º de Bachillerato, exigió el desarrollo de esta competencia tanto a la hora de diseñar las clases como a la hora de impartirlas.
- Diseño y gestión de proyectos: capacidad para formular, diseñar, gestionar y evaluar proyectos en el ámbito del campo profesional. Tanto en el Portafolio final de la

asignatura de “Orientación educativa: estrategias y procesos de trabajo” como en la Memoria final del Prácticum II y III se muestran ejemplos de dos programas diseñados y realizados durante las estancias prácticas: el taller “Aprende a controlar el estrés” y el taller de “Igualdad de Género”. Indicar que si bien en la formulación, diseño y gestión de los programas los problemas fueron resueltos con relativa facilidad, en la evaluación la sensación de ineficacia fue importante.

- Iniciativa y espíritu emprendedor: capacidad de creatividad, innovación, iniciativa y espíritu emprendedor. Los dos talleres realizados durante el periodo del Prácticum II y III han desarrollado esta competencia. Para la elección y diseño de actividades fueron necesarios, además de una buena búsqueda de información, la creatividad y la innovación para la creación de actividades nuevas o para la adaptación a nuestra población, a nuestros objetivos y a nuestros recursos de las actividades encontradas en la bibliografía y webgrafía.
 - Orientación a resultados: motivación en el desempeño de la profesión de logro y consecución de objetivos. Los talleres realizados en el Prácticum II y III están orientadas al cumplimiento de unos objetivos que están explicitados en el documento donde se explican los talleres. Asimismo, la impartición de la asignatura de Psicología en 2º de Bachillerato también se tiene que realizar a partir de los objetivos que se marcan en el currículum de la asignatura. Finalmente, todos los trabajos realizados durante el máster se ejecutaban en relación a unos objetivos o resultados bien de la asignatura, bien personales.
- ASOCIACIÓN INTERNACIONAL PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL: COMPETENCIAS ESPECIALIZADAS.
1. LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL.

La Asociación Internacional de Orientación Vocacional fue fundada en 1951 en París. Por decisión de la Asamblea General Extraordinaria de Ginebra en 1963 toma la denominación de Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Vocacional (IAEVG: siglas en Inglés). La Asociación no persigue ningún fin lucrativo. Representa a los profesionales de la orientación de forma individual, asociaciones regionales y nacionales e instituciones relacionadas con la orientación educativa y vocacional / profesional en todos los continentes. La Asociación formulará recomendaciones a nivel internacional, y prestará su apoyo para el desarrollo de servicios de orientación a nivel nacional con objeto de desarrollar la orientación en todos sus aspectos institucionales y prácticos.

La finalidad o Misión de la AIOEP / AIOSP es :

- a) abogar porque todas aquellas personas que necesitan y solicitan orientación educativa y vocacional y/o asesoramiento puedan recibirla de profesionales reconocidos y competentes;
- b) promover las mejores cualificaciones educativas y vocacionales (profesionales) en todos los niveles;
- c) contribuir al mejor tratamiento de la diversidad y de la justicia social relacionada con la educación y el trabajo;
- d) trabajar conjuntamente con los encargados de elaborar políticas para producir estándares básicos de calidad del servicio;

- e) recomendar las cualificaciones educativas y vocacionales (profesionales) mínimas que cualquier profesional de la orientación debería tener;
- f) promover programas de formación y de educación continua para los profesionales de la orientación y el asesoramiento;
- g) apoyar el desarrollo de métodos para evaluar las actividades de orientación y el asesoramiento;
- h) asistir en las áreas de investigación, práctica y desarrollo de políticas para la preparación de métodos y materiales de orientación apropiados y efectivos;
- i) i) promover la adopción y cumplimiento de un código deontológico para los orientadores y servicios de orientación en concordancia con los estándares éticos de la AIOEP.

Atendiendo a la Misión o finalidad descrita arriba, los objetivos de la Asociación son:

- Promover los contactos entre las diversas personas e instituciones que participan activamente en la tarea de la orientación educativa y vocacional (profesional) en el mundo entero.
- Favorecer el continuo desarrollo de ideas, práctica, investigación y desarrollo de políticas en el campo de la orientación educativa y vocacional, y el asesoramiento.
- Recolectar y distribuir la información más reciente sobre la orientación educativa y vocacional, en lo relacionado tanto con su práctica, como su estudio e investigación.
- Abogar, junto con organizaciones internacionales, gobiernos nacionales y otras agencias, por el desarrollo de políticas que fomenten la práctica, el estudio y la investigación de la orientación educativa y vocacional (profesional).

2. LAS COMPETENCIAS CENTRALES Y ESPECIALIZADAS.

Las competencias centrales y especializadas que marca la AIOEP identifican los elementos compartidos que deben ser comunes a todos los profesionales de la orientación educativa y profesional. Con el objetivo de enmarcarlas en lo que ha sido el máster, cuyo objetivo primordial era formar orientadores educativos para orientación formal en institutos de Educación Secundaria, me centraré en las competencias de orientación educativa. A continuación detallaré cada competencia especializada evidenciando como el Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas en la especialidad de Orientación Educativa ha contribuido o no al desarrollo de cada competencia:

COMEPETENCIAS CENTRALES:

- Demostrar profesionalidad y comportamiento ético en el desempeño de sus tareas: durante la realización del Prácticum II y III, la realización de intervenciones con alumnos (los talleres y clases de Psicología) y familias (entrevista individual con una madre) desarrollaron esta competencia ya que fueron realizadas con profesionalidad, confidencialidad, respeto, responsabilidad y conducta ética bajo la supervisión de la orientadora del instituto.
- Promover en los clientes el aprendizaje y el desarrollo personal y de la carrera: durante lo observado durante el Prácticum II y III se pudo desarrollar esta competencia. A

través de las reuniones de asesoramiento tanto personal como académico y de los talleres que fueron realizados (prevención del estrés e igualdad de género) con los alumnos se fomentaba tanto el desarrollo personal como de la carrera.

- Apreciar y atender las diferencias culturales de los clientes, posibilitando la interacción efectiva con poblaciones diversas: la realización del Prácticum II y III fue en un instituto de Educación Secundaria y Bachillerato donde el 20% del alumnado era inmigrante por tanto, las intervenciones realizadas con los alumnos tenían que tener en cuenta la diversidad cultural y social de éstos. Asimismo, esa misma consideración había que tener a la hora de las intervenciones y asesoramientos con las familias.

- Integrar la teoría y la investigación en la práctica de la orientación: las asignaturas “Prácticum II y III” me parece la base de esta competencia. Durante la realización de nuestras estancias prácticas este era el objetivo principal: aplicar los conocimientos a la práctica. En la Memoria final del Prácticum II y III, se explicita las intervenciones realizadas basadas en la teoría estudiada.

- Habilidad para diseñar, implementar y evaluar intervenciones y programas de orientación: tanto en el Portafolio final de la asignatura de “Orientación educativa: estrategias y procesos de trabajo” como en la Memoria final del Prácticum II y III se muestran ejemplos de dos programas diseñados y realizados durante las estancias prácticas: el taller “Aprende a controlar el estrés” y el taller de “Igualdad de Género”. Indicar que si bien en la formulación, diseño y gestión de los programas los problemas fueron resueltos con relativa facilidad, en la evaluación la sensación de ineficacia fue importante.

- Ser consciente de las propias capacidades y limitaciones: la realización de autoevaluaciones de diferentes asignaturas del máster exigía el desarrollo de esta competencia ya que conocer los puntos débiles y los puntos fuertes de uno mismo es clave para autoevaluarse.

- Habilidad para usar el nivel apropiado de lenguaje para comunicarse con colegas o clientes, logrando así una comunicación efectiva: durante los trabajos en grupo y exposiciones orales que hemos realizado a lo largo del máster se ha utilizado tanto la comunicación entre colegas (compañeros de nuestra misma especialidad) como con personas no expertas en la materia (compañeros de otras especialidades). Asimismo, la realización del Prácticum II y III exigía comunicación e interacción eficaz con alumnos, sus familias y profesores del centro.

- Conocimiento de información actualizada sobre educación, formación, tendencias de empleo, mercado de trabajo y asuntos sociales: durante el máster se nos han facilitado diferentes herramientas para estar al día y estar informado de nuevas tendencias. Ejemplos de estas herramientas son páginas web tanto de Educación como de Orientación Educativa y revistas especializadas de los ámbitos citados.

- Sensibilidad social e Inter-cultural: el contexto del instituto donde fue realizado el Prácticum II y III (barrio de clase media-baja y con un 20% de población inmigrante) fomentó la sensibilidad social e inter-cultural al realizar las intervenciones con los

alumnos y las familias.

- Habilidad para cooperar de manera eficaz con un grupo de profesionales: los trabajos en grupo realizados durante el máster han desarrollado esta competencia. Estos trabajos han sido realizados tanto con compañeros de la misma especialidad como con compañeros de otras especialidades (equipos interprofesionales). Asimismo, durante el Prácticum II y III, se pudo observar reuniones tanto del Departamento de Orientación como reuniones de la orientadora con los tutores de un mismo curso y la jefa de estudios, reuniones en las se desarrollaba la cooperación citada en esta competencia.
- Demostrar conocimiento sobre el desarrollo evolutivo de la persona: la asignatura del máster “Interacción y convivencia en el aula” contiene contenidos de Psicología Evolutiva que mostraban los cambios psicológicos y físicos que se producían durante la adolescencia. Fue de gran importancia conocer las características de los adolescentes a la hora de diseñar e intervenir con los alumnos en los talleres que propusimos y que se observan en la Memoria final del Prácticum II y III.

COMPETENCIAS ESPECIALIZADAS

- Demostrar compromiso con las posibilidades y habilidades de los estudiantes para facilitar su desarrollo: en los asesoramientos a alumnos realizados durante el Prácticum II y III se desarrolló esta competencia. Una de las premisas básicas de las intervenciones era el empleo del refuerzo positivo y acentuar las habilidades y cualidades de los alumnos antes que sus defectos y debilidades.
- Guiar a los individuos y grupos de estudiantes en el desarrollo de sus planes educativos: durante la realización del Prácticum II y III se pudo desarrollar esta competencia. Los alumnos acudían al Departamento de Orientación para informarse y ser asesorados sobre las posibilidades que tenían en los cursos siguientes. En la Memoria final del Prácticum II y III se puede observar el desarrollo de esta competencia. Asimismo, en el instituto, desde el Departamento de Orientación, se realizaban jornadas de orientación académico profesional para los alumnos de 4º de ESO y 2º de Bachillerato, donde profesionales provenientes de distintos ámbitos (universidad y módulos de formación profesional principalmente) exponían las características más sobresalientes de su ámbito. Asimismo, se mantenía informados a los alumnos sobre las modificaciones de los planes de estudio, fechas de matriculación, instrucciones sobre matriculaciones etc.
- Ayudar a los estudiantes en el proceso de toma de decisiones: durante la realización del Prácticum II y III se pudo desarrollar esta competencia sobre todo en la toma de decisiones académicas. Los alumnos acudían al Departamento de Orientación para informarse y ser asesorados sobre las posibilidades que tenían en los cursos siguientes. En la Memoria final del Prácticum II y III se puede observar el desarrollo de esta competencia.
- Ayudar a los estudiantes a conocerse mejor: durante la realización del taller “Aprende a controlar el estrés” esta era un premisa básica. No sólo tenían que conocer las técnicas de relajación sino saber cuál era más adecuada a cada uno, no sólo tenían que conocer

los tipos de distorsiones cognitivas, sino reflexionar sobre ellas para saber cuáles aparecían más frecuentemente en ellos; también tenían que saber en qué momentos aparecía más frecuentemente la ansiedad y cuáles eran sus respuestas ante ella. En definitiva, un autoconocimiento de los alumnos frente al estrés y la ansiedad. A su vez, el autoconocimiento es clave en la toma de decisiones académico-profesionales: qué les gusta, cuáles son sus puntos fuertes y débiles, cuáles son sus capacidades y habilidades, cuáles son sus características psicológicas más predominantes etc. En la asignatura “Orientación educativa: estrategias y procesos de trabajo” aprendimos varias técnicas de autoconocimiento.

- Asesorar a los estudiantes en la selección de itinerarios académicos: durante la realización del Prácticum II y III se pudo desarrollar esta competencia. Los alumnos acudían al Departamento de Orientación para informarse y ser asesorados sobre las posibilidades que tenían en los cursos siguientes. En la Memoria final del Prácticum II y III se puede observar el desarrollo de esta competencia. Asimismo, en el instituto, desde el Departamento de Orientación, se realizaban jornadas de orientación académico profesional para los alumnos de 4º de ESO y 2º de Bachillerato, donde profesionales provenientes de distintos ámbitos (universidad y módulos de formación profesional principalmente) exponían las características más sobresalientes de su ámbito.
- Ayudar a los estudiantes a superar las dificultades de aprendizaje: durante la realización del Prácticum II y III, se pudo observar varias formas en las que desde el Departamento de Orientación se realizaba esta función. De una manera más directa a través de las reuniones individuales de asesoramiento a alumnos, a través de los apoyos tanto dentro como fuera del aula que realizaba la profesora de Pedagogía Terapéutica a los alumnos del Programa de Integración (principalmente alumnos ACNEAE) y también mediante el PROA (Plan de Refuerzo Orientación y Apoyo destinado al alumnado que no presenta necesidades específicas de apoyo educativo, pero requieren medidas de atención a la diversidad por presentar retraso escolar o dificultades en materias instrumentales). Más indirectamente, a través de medidas de atención a la diversidad de carácter ordinario como los agrupamientos flexibles o los desdobles.
- Motivar y ayudar a los estudiantes a participar en intercambios internacionales: en el centro donde realizamos el Prácticum II y III, se realizaba cada curso un intercambio con alumnos suecos, algunos alumnos del centro viajaban una semana allí y ellos venían una semana a Zaragoza. Asimismo, una alumna de la asignatura de Psicología de 2º de Bachillerato se iba a ir el curso siguiente a Estados Unidos con una beca deportiva.
- Consultar a los padres sobre el desarrollo y los progresos educativos de sus hijos: durante las estancias prácticas pudimos acudir a las distintas reuniones que la orientadora tuvo con las familias. Los temas más recurrentes en estas reuniones eran el estrés y ansiedad de los alumnos ante los estudios, el bajo rendimiento académico de los alumnos y problemas de conducta de los alumnos (absentismo, faltas de respeto, conductas inapropiadas...). Se puede observar un resumen de estas reuniones en el Prácticum II y III. Además, una de mis intervenciones fue la realización de una de estas entrevistas con una madre. En el Portafolio final de la asignatura “Orientación Educativa: estrategias y procesos de trabajo” se puede ver una síntesis de esta reunión. Además para la realización de dicho portafolio hubo que realizar un Plan de orientación a familias.

- Ayudar a los estudiantes a mejorar las metodologías de enseñanza: en el Prácticum II y III, durante las reuniones de asesoramiento muchos alumnos acudían al Departamento de Orientación para ser aconsejados sobre la manera de estudiar. Asimismo, dentro del Plan de Acción Tutorial del instituto, en las horas de tutoría hay específicamente clases destinadas a enseñar a los alumnos técnicas de estudio.
- Ayudar a los profesores a implementar la orientación en el currículum: durante la realización del Prácticum II y III acudimos las reuniones que mantienen semanalmente la orientadora del instituto con los tutores de un mismo curso y jefatura de estudios. En estas reuniones se tratan temas como la revisión y seguimiento del Plan de Acción Tutorial, preparación de las juntas de evaluación, revisión de posibles alumnos candidatos a algún programa de atención a la diversidad, seguimientos de algún caso individual etc. Se puede observar el resumen de estas reuniones en la Memoria Final del Prácticum II y III.

4. Conclusiones y propuestas de futuro

Sirva este apartado para realizar, desde mi humilde y respetuoso punto de vista de alumna, algunas conclusiones críticas sobre el Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas en la especialidad de Orientación Educativa.

La denominación como Máster de “profesorado” es ya muy significativa para los alumnos del máster que lo hemos cursado en la especialidad de Orientación Educativa. Entre los roles de un orientador en un instituto de Educación secundaria obligatoria, el de profesor es uno más y no precisamente al que más tiempo dedica (Boza, Toscano y Salas, 2007). Sin embargo, gran parte de las asignaturas del primer cuatrimestre están enfocadas en cuanto a contenidos y trabajos a realizar a la formación en este aspecto. Desde mi humilde punto de vista, son créditos que se podrían reducir en la especialidad de Orientación Educativa y asignar a otras asignaturas que estén más relacionadas con otros aspectos de la orientación educativa como es la orientación para el empleo, el diagnóstico, las dificultades de aprendizaje o la investigación. Por otra parte, una parte importante de los contenidos impartidos en las asignaturas de “Interacción y Convivencia en el Aula” y “Procesos de Enseñanza-aprendizaje” no son necesarios para los alumnos de esta especialidad ya que los poseen de su formación anterior en Psicología. Mi propuesta es la reestructuración del plan de estudios para los alumnos que cursen este máster en la especialidad de Orientación Educativa, sobre todo en lo que concierne a las asignaturas del primer cuatrimestre.

En cuanto a las competencias genéricas desarrolladas durante el máster hay algunas que no he mencionado durante mi exposición anterior. El motivo es que no me ha parecido que hayan sido muy desarrolladas en el máster. Para empezar, la capacidad de adaptación a situaciones nuevas; creo que hemos recibido una formación encaminada a una sola situación y en un solo contexto: orientación educativa formal en un instituto de Enseñanza secundaria. Desde mi punto de vista, hubiera sido más interesante haber visto también otros tipos de orientación en diferentes centros como por ejemplo orientación profesional en algún centro que realizara esta tarea, orientación en centros sociolaborales o centros especiales de empleo, orientación educativa en Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs), orientación educativa en colegios de Educación Especial etc. A su vez, tanto la habilidad para trabajar en un contexto internacional como el conocimiento de culturas y costumbres de otros países tampoco han sido muy desarrollados durante el máster. Prácticamente nos hemos ceñido al estudio de la Orientación Educativa en relación al Sistema Educativo en España, hubiera sido interesante conocer cómo funciona en relación a los Sistemas Educativos en otros países. Asimismo, la posibilidad de realizar las prácticas en otro país hubiera sido de gran atractivo.

En cuanto a las competencias especializadas marcadas por la Asociación Internacional de Orientación Educativa, en mi exposición yo me he centrado en las de Orientación Educativa porque han sido las más desarrolladas durante el máster, sin embargo, hay otras competencias de las que prácticamente no hemos recibido formación como son las competencias de empleo, de diagnóstico y de investigación. Enlazando con el primer párrafo de este apartado, si reemplazáramos créditos de formación en el ámbito de la docencia por créditos para el desarrollo de estas competencias, la formación en la especialidad de

orientación educativa sería más integral e interesante.

No querría terminar mis conclusiones sin reflexionar sobre la situación actual de la Educación en relación a la Orientación Educativa. En esta época en que los recortes en Educación parece que sean la destrucción de una Educación de calidad, no podemos quedarnos sólo en la protesta, sino que debemos reflexionar sobre las nuevas exigencias y problemas que esto nos trae. Desde mi punto de vista, el orientador debe exigirse ahora más que nunca. Debe asesorar más que nunca a los profesores para que con menos recursos, más alumnos y más horas de docencia (si al final estos son los cambios que se producen) pueda seguir dando unas clases con calidad para todos. Debe ayudar más a las familias de los alumnos, que ahora, con menos recursos y situaciones menos favorables, puedan tener más problemas a la hora de apoyar a sus hijos en el ámbito escolar y personal. Debe investigar más, descubrir nuevas metodologías, proyectos y acciones que se estén realizando en otros centros y estén teniendo buenos resultados. Y, por supuesto, en la situación actual de desempleo que tiene lugar en nuestro país, debe realizar una orientación académica-profesional a los alumnos mejor que nunca. A nadie le gusta que le recorten presupuesto y deje de tener ciertos recursos, pero eso no puede ser una excusa para dejar de hacer bien nuestro trabajo.

Por último, querría agradecer:

- a los profesores del máster, de unos más y de otros menos, de todos he aprendido algo.
- a mis compañeros, tanto de la especialidad de Orientación Educativa como de otras especialidades con las que he coincidido, los trabajos, exposiciones orales, clases, prácticas etc, no hubieran sido llevados con tan buen humor si no hubiera sido por ellos.
- a mi tutora del Trabajo de Fin de Máster, Alejandra Cortés Pascual, por guiarme y darme luz en esta empresa.
- al Tribunal del Trabajo de Fin de Máster por dedicar su tiempo en escuchar y leer mis humildes reflexiones sobre el máster.

6. Referencias documentales

– REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.

Boza, A., Salas, M., Ipland, J., Aguaded, M^a C., Fondón, M., Monescillo, M. y Méndez, J.M. (2001). *Ser profesor, ser tutor*. Orientación educativa para docentes. Huelva: Hergué.

Boza, A., Toscano, M. y Salas M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador? Roles y funciones del orientador en educación secundaria. *XXI. Revista de Educación*, 9, 111-131.

Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12 (3).

Collins, Kate (2007). "The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member status: a critical análisis", *Journal of Vocational Education & Training*, 59 (1), 67-88.

Conyne, R. K. (1994). *Preventive counselling. Conselling and Human Development*. New York: Brunner-Routledge.

Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 20(1), 7-43.

García Sanz, M.P. y Morillas, L.R. (2001). La planificación de evaluación por competencias en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 113-124.

Grañeras M. y Parras A. (coord.) (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. España: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación.

González, J. Y Wagenaar, R. (Ed.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Marín, M. A. y Rodríguez Espinar, S. (2001). "Prospectiva del diagnóstico y de la orientación". *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 315-362.

Mateo, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 25 (2), 513-531.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Rodríguez Espinar, S. (1998). La función orientadora: claves para la acción. *Revista de*

Investigación Educativa, 16 (2), 5-24.

Vélaz de Medrano Ureta, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

– WEBGRAFÍA

<http://www.iaevg.org>

– REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Real Decreto 1701/1991, de 29 de noviembre, por el que se establecen especialidades del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, se adscriben a ellas los profesores correspondientes de dicho cuerpo y se determinan las áreas y materias que deberá impartir el profesorado respectivo (BOE 2/12/1991).

Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria (BOE 31/5/1996).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación*. (BOE 4/5/2006).

Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón (BOA 1/7/2007).

6. Anexos

ANEXO I: Relación de las 30 competencias generales analizadas en el Proyecto Tuning.

Competencias Generales (Proyecto Tuning)
1. Capacidad de análisis y síntesis
2. Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica
3. Planificación y gestión del tiempo
4. Conocimientos básicos del área de estudio
5. Conocimientos básicos de la profesión
6. Comunicación oral y escrita de la propia lengua
7. Conocimiento de una segunda lengua
8. Habilidades informáticas básicas
9. Habilidades de investigación
10. Capacidad de aprendizaje
11. Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información procedente de fuentes diversas)
12. Capacidad crítica y autocrítica
13. Capacidad de adaptación a nuevas situaciones
14. Capacidad para generar nuevas ideas
15. Resolución de problemas
16. Toma de decisiones
17. Trabajo en equipo
18. Habilidades interpersonales
19. Liderazgo
20. Capacidad de trabajar con un equipo interdisciplinario
21. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia
22. Valoración de la diversidad y de la multiculturalidad
23. Habilidad para trabajar en un contexto internacional
24. Conocimiento de culturas y de costumbres de otros países
25. Habilidad para trabajar de forma autónoma
26. Diseño y gestión de proyectos
27. Iniciativa y espíritu emprendedor
28. Compromiso ético
29. Interés por la calidad
30. Orientación a resultados

ANEXO II: Competencias Internacionales para los Profesionales de la Orientación Educativa según la AIOEP.

Competencias Centrales

- C1 Demostrar profesionalidad y comportamiento ético en el desempeño de sus tareas
- C2 Promover en los clientes el aprendizaje y el desarrollo personal y de la carrera
- C3 Aprender y atender las diferencias culturales de los clientes, posibilitando la interacción efectiva con poblaciones diversas
- C4 Integrar la teoría y la investigación en la práctica de la orientación
- C5 Habilidad para diseñar, implementar y evaluar intervenciones y programas de orientación
- C6 Ser consciente de las propias capacidades y limitaciones
- C7 Habilidad para usar el nivel apropiado de lenguaje para comunicarse con colegas o clientes, logrando así una comunicación efectiva
- C8 Conocimiento de información actualizada sobre educación, formación, tendencias de empleo, mercado de trabajo y asuntos sociales
- C9 Sensibilidad social e Inter.-cultural.
- C10 Habilidad para cooperar de manera eficaz con un grupo de profesionales
- C11 Demostrar conocimiento sobre el desarrollo evolutivo de la personal.

Competencias Especializadas

1. Diagnóstico

- 1.1 Definir y diagnosticar con rigurosidad y acierto las necesidades de los clientes basándose en diferentes instrumentos y técnicas de diagnóstico
- 1.2 Usar los datos e información recogidos en el diagnóstico de manera apropiada de acuerdo a la situación
- 1.3 Identificar las situaciones que requieran ser derivados a servicios especiales de apoyo
- 1.4 Facilitar el contacto entre los clientes y los servicios especiales de apoyo. a los que se remite.
- 1.5 Mantener información actualizada sobre los servicios de apoyo
- 1.6 Llevar a cabo un análisis del contexto en el que está inmerso el cliente

2. Orientación Educativa

- 2.1. Demostrar compromiso con las posibilidades y habilidades de los estudiantes para facilitar su desarrollo
- 2.2 Guiar a los individuos y grupos de estudiantes en el desarrollo de sus planes educativos
- 2.3 Ayudar a los estudiantes en el proceso de toma de decisiones
- 2.4 Ayudar a los estudiantes a conocerse mejor
- 2.5 Asesorar a los estudiantes en la selección de itinerarios académicos
- 2.6 Ayudar a los estudiantes a superar las dificultades de aprendizaje
- 2.7 Motivar y ayudar a los estudiantes a participar en intercambios internacionales
- 2.8 Consultar a los padres sobre el desarrollo y los progresos educativos de sus hijos
- 2.9 Ayudar a los estudiantes a mejorar las metodologías de enseñanza
- 2.10 Ayudar a los profesores a implementar la orientación en el currículum

3. Desarrollo de la Carrera

- 3.1 Conocimiento de la teoría del desarrollo de la carrera y los procesos de la conducta vocacional
- 3.2 Demostrar conocimiento de factores legales y sus implicaciones para el desarrollo de la carrera
- 3.3 Planificar, diseñar e implementar programas e intervenciones para el desarrollo de la

- carrera
- 3.4 Conocimiento de los modelos de toma de decisiones y transición para preparar y planificar los estados de transición: Transición de la escuela al trabajo, cambios en el desarrollo de la carrera, jubilación, despido
- 3.5 Identificar los factores implicados (familia, amigos, oportunidades educativas y financieras) y actitudes sesgadas (sobre género, raza, edad y cultura) en el proceso de toma de decisiones
- 3.6 Ayudar a los individuos a marcar sus objetivos, identificando las estrategias para alcanzarlos y redefinir sus goles , valores, intereses y decisiones de la carrera.
- 3.7 Conocimiento de servicios de asistencia e información para el empleo, la economía y aspectos sociales y personales
- 3.8 Conocimiento de los materiales disponibles sobre planificación de la carrera y sistemas informáticos de información, Internet y otros recursos de la red
- 3.9 Habilidad para usar fuentes, recursos y técnicas sobre el desarrollo de la carrera
- 3.10 Habilidad para utilizar los recursos para el desarrollo de la carrera diseñados para cubrir las necesidades especiales de grupos específicos (migrantes, grupos étnicos y población en riesgo.)
- 3.11 Ayudar a los clientes a diseñar sus proyectos de vida y de carrera

4. Counseling

- 4.1 Comprender los principales factores relacionados con el desarrollo personal y comportamental de los clientes
- 4.2 Demostrar empatía, respeto y relación constructiva con el cliente
- 4.3 Uso de técnicas individuales de orientación
- 4.4 Uso de técnicas grupales de orientación
- 4.5 Cubrir las necesidades de los estudiantes en riesgo
- 4.6 Ayudar a los clientes en:
 - 4.6.1 Prevención de problemas personales
 - 4.6.2 Desarrollo de la Personalidad
 - 4.6.3 Resolución de Problemas
 - 4.6.4 Toma de decisiones
 - 4.6.5 Identidad Sexual
 - 4.6.6 Habilidades Sociales
 - 4.6.7 Educación para la salud
 - 4.6.8 Uso del tiempo libre
- 4.7 Ayudar a los clientes a desarrollar su plan de carrera
- 4.8 Detención y remisión de casos a otros servicios especializados

5. Información

- 5.1 Conocimiento de legislación sobre educación, formación y trabajo a nivel local, nacional e internacional
- 5.2 Conocimiento de equivalencia de títulos y cualificaciones profesionales en diferentes países
- 5.3 Recopilar, organizar y distribuir información actualizada sobre el desarrollo personal, social y de la carrera, especialmente:
 - 5.3.1 Educación y Formación
 - 5.3.2 Información Ocupacional
 - 5.3.3 Oportunidades de empleo
- 5.4 Usar las Tecnologías de la Información para proporcionar información educativa y ocupacional (Bases de datos, Programas informático para orientación educativa y profesional e Internet)
- 5.5 Ayudar a los clientes a acceder de manera significativa a información educativa y

ocupacional.

6. Consulta

- 6.1 Consultar con los padres, profesores, tutores, trabajadores sociales, administradores y otros agentes para “mejorar” su trabajo con los estudiantes
- 6.2 Demostrar habilidades interpersonales para crear y mantener la relación de consulta, alcanzar los objetivos y el cambio de comportamiento
- 6.3 Demostrar habilidad para trabajar con organizaciones (universidades, negocios, municipios y otras instituciones).
- 6.4 Interpretar y explicar conceptos y nueva información de manera efectiva
- 6.5 Coordinar al personal y la comunidad para “proporcionar” recursos a los estudiantes
- 6.6 Asesorar a los estudiantes en el acceso y uso de programas y servicios especiales y de grupos de apoyo
- 6.7 Habilidad para coordinar y estimular la creatividad del estudiante para diseñar su propio programa (educativo y vocacional)
- 6.8 Habilidad para crear una buena imagen como profesional

7. Investigación

- 7.1 Conocer las metodologías de investigación, recogida y análisis de datos
- 7.2 Promover proyectos de investigación sobre orientación
- 7.3 Uso de métodos de representación para informar los resultados de las investigaciones
- 7.4 Interpretar los resultados de las investigaciones
- 7.5 Integrar los resultados de las investigaciones en la práctica de la orientación
- 7.6 Evaluar los programas e intervenciones de orientación, aplicando técnicas actualizadas y modelos de evaluación de programas
- 7.7 Mantener información actualizada sobre los resultados de las investigaciones

8. Gestión de Programas y Servicios

- 8.1 Identificar las poblaciones objeto del estudio
- 8.2 Conducir el análisis de necesidades
- 8.3 Inventariar los recursos relevantes para la planificación e implementación de programas
- 8.4 Conocimiento de bibliografía relevante y actualizada
- 8.5 Promover el interés comunitario sobre el programa o el servicio
- 8.6 Uso (diseño, implementación y supervisión) de programas e intervenciones
- 8.7 Evaluar la efectividad de las intervenciones
- 8.8 Usar los resultados para mejorar el programa mediante recomendaciones de instituciones o agencias
- 8.9 Habilidad para organizar y gestionar servicios de orientación educativa, personal, vocacional y de empleo
- 8.10 Gestionar y supervisar el personal de los servicios
- 8.11 Promover el desarrollo del personal

9. Desarrollo Comunitario

- 9.1 Habilidad para establecer contacto con miembros de la comunidad
- 9.2 Analizar los recursos humanos y materiales de la comunidad .
- 9.3 Llevar a cabo un análisis de necesidades de la comunidad
- 9.4 Trabajar con la comunidad para el uso efectivo de los recursos de acuerdo a las necesidades
- 9.5 Trabajar con la comunidad para desarrollar, implementar y evaluar planes de acción con miras de mejora económica, social, educativa y del empleo
- 9.6 Cooperar con instituciones nacionales e internacionales de orientación educativa y profesional (Ej. AIOSP)

10. Empleo

- 10.1 Asesorar al cliente en estrategias de búsqueda de empleo
- 10.2 Uso de Internet en el proceso de búsqueda de empleo
- 10.3 presentar a los clientes la oportunidades de empleo disponibles para su perfil y facilitar la selección apropiada
- 10.4 Contactar con empleadores y centros formativos para obtener información sobre sus servicios.
- 10.5 Consultar a expertos en regulación y legislación.
- 10.6 Seguimiento del cliente en el empleo.
- 10.7 Seleccionar los individuos apropiados para cubrir determinadas plazas de empleo o formación
- 10.8 Asesorar a los clientes en el mantenimiento del empleo.

ANEXO III: Portafolio final de la asignatura “Orientación Educativa: estrategias y procesos de trabajo”

PORTAFOLIO

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA:
ESTRATEGIAS Y PROCESOS DE
TRABAJO

Gloria Placed Bermúdez

ÍNDICE

- CARPETA 1. Orientación educativa: modelos y áreas de intervención, desarrollo de una práctica.....3
 - ✦ Orientación educativa: concepto y desarrollo.....4
 - ✦ Modelos de orientación educativa.....18
 - ✦ Ámbitos y contextos de intervención.....31
 - ✦ Trabajo en grupo: “Aprende a controlar el estrés”38
 - ✦ Caso individual: entrevista con una madre.....39
 - ✦ Anexos.....40

- CARPETA 2. Las familias en el proceso orientador.....83
 - ✦ Plan de orientación a familias.....84

- CARPETA 3. La competencia tecnológica en orientación, el coaching en orientación y el portafolio profesional.....129

- CARPETA 4. Conclusiones y autoevaluación.....133

**CARPETA 1. ORIENTACIÓN EDUCATIVA:
MODELOS Y ÁREAS DE INTERVENCIÓN, DESARROLLO DE
UNA PRÁCTICA.**



Orientación educativa: concepto y desarrollo

TUTORÍA Y ORIENTACIÓN. CONCEPCIÓN MONGE

LOS ORIENTADORES ¿QUIÉNES SON? Y SOBRE TODO... ¿PARA QUÉ SIRVEN?

UNA EDUCACIÓN PARA TODOS. CRISTINA PELLISÉ

De los tres textos he decidido extraer las ideas más importantes que, desde mi punto vista, contienen en relación a la orientación educativa.

- Práctica orientadora entroncada en el proceso educativo: la orientación no es algo que deba practicarse en momentos puntuales sino que es algo que impregna el proceso educativo continuamente, en cada clase, en los pasillos, en el recreo...
- Carácter multidisciplinar de la orientación: si es un proceso continuo, la orientación se concibe como una tarea compartida en la que participan todos los agentes de la comunidad educativa: profesores, tutores, familia y orientadores. No tiene sentido pensar que sólo es responsabilidad del tutor o el orientador.
- Personalización de la educación: cada uno de los alumnos que acuden a nuestras aulas es diferente, cada uno tiene sus potencialidades, sus limitaciones, su historia personal etc. A su vez cada uno tiene derecho a una educación de la mayor calidad posible. Por tanto, es nuestra obligación planificar una escuela que se adapte a cada alumno. Además, la realidad social actual trae a nuestros colegios e institutos una heterogeneidad de alumnado no conocida con anterioridad, que hace esta tarea más complicada, pero también un reto más interesante que debe promover nuestro conocimiento, investigación y creatividad.
- Nuevo enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje: la sociedad del conocimiento exige una manera diferente de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ya no valen sólo las clases magistrales en las que el profesor entra en el aula, suelta su discurso y se va. Los profesores deben asumir nuevos roles pero bajo la misma finalidad: ayudar, guiar y orientar al alumno para que construya su propio conocimiento.

- Carácter preventivo de la orientación: actualmente la orientación pretende adelantarse a la aparición de las dificultades con la puesta en marcha de programas preventivos. La orientación educativa no se concibe como un servicio terapéutico centrado en los alumnos individualmente con problemas aunque en momentos puntuales sí que se realice esa función.
- Educar para la vida: no podemos entender la educación sólo como un medio para conseguir tal o cual título. La educación (y en especial la educación obligatoria) ha de preparar para la vida. La escuela debe preparar a los alumnos para desenvolverse en la sociedad actual y para ser partícipes activos de su comunidad. ¿Cómo realizar esta tarea? Potenciando al máximo sus capacidades en todos los ámbitos: social, psicológico, académico...

CONCEPTO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA. PRINCIPIOS Y FUNCIONES DE LA ORIENTACIÓN. CIDE (2008) Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas (pags. 32 – 44).

En este texto se plasman las cuestiones básicas de la Orientación, esto es, concepto, principios y funciones. Realizaré un resumen de la lectura comentando a la vez las cuestiones que surgieron en el debate que realizamos en clase.

1. Concepto de orientación educativa e intervención psicopedagógica.

- Fuentes de la confusión del concepto de Orientación
 - a) Utilización de distintos adjetivos (vocacional, profesional...)
 - b) Utilización indistinta de términos conceptualmente diferentes para referirse a la intervención orientadora.
 - c) Disparidad de funciones asignadas.
- Visión tradicional.
 - a) Intervención individual y directa.
 - b) Importancia del diagnóstico.
 - c) Orientación limitada al contexto de la educación formal.
- Visión actual. Elementos comunes a las definiciones actuales de Orientación.
 1. Orientación como ciencia de la intervención psicopedagógica que tiene distintas fuentes disciplinares
 2. A todas las personas y no se encuentra delimitada en el espacio ni en el tiempo.
 3. Finalidad común: desarrollo personal, social y profesional del individuo en su contexto.
 4. Dentro y junto con el propio proceso educativo, profesional y vital del sujeto.
 5. La totalidad de agentes educativos y sociales deben estar implicados.
 6. Modelo sistémico. Programas comprensivos e integrados en el currículo.
 7. Los principios son prevención, desarrollo e intervención social.

En el debate se habló de la amplitud de la definición de orientación que intentaba abarcar demasiadas cosas para las posibilidades reales que nosotros habíamos percibido en los institutos. Además una compañera, sugirió que quizá tampoco era tan importante seguir dándole vueltas a la definición, sino que es más importante el trabajo que se realiza.

2. Principios de la Orientación.

✧ Prevención:

Este principio está basado en la necesidad de preparar a las personas para la superación de las diferentes crisis del desarrollo. Su objetivo es promocionar conductas saludables y competencias personales con el fin de evitar la aparición de problemas. Características de la acción preventiva (Conyne, 1984):

- a) Proactiva
- b) Dirigida a grupos
- c) Planteamiento ecológico sistémico
- d) Objetivo: reducir los factores de riesgo e incrementar los elementos que favorecen la defensa y la protección ante la crisis.
- e) Multiculturalidad
- f) Fortalecimiento personal
- g) Pretender disminuir la frecuencia y la tasa de incidencia de los problemas
- h) Destinatarios son agentes activos del cambio
- i) Palia las condiciones desfavorables del contexto.

– Desarrollo:

La intervención supone un proceso mediante el que se acompaña al individuo durante su desarrollo, con la finalidad de lograr el máximo de sus potencialidades.

Presupuestos básicos del principio de desarrollo (Marín y Rodríguez Espinar, 2001)

- a) Existen etapas clave en la vida no vinculadas sólo a la edad biológica sino a una interacción de determinantes (personales, contextuales). Los periodos y los cambios no son fijos y están sujetos a grandes diferencias individuales y culturales.
- b) El desarrollo es un proceso acumulativo y secuencial en el que las transiciones de una etapa influyen en la siguiente. Se considera que el proceso de madurez requiere una activación por parte del individuo.
- c) Los cambios y procesos están sistemáticamente relacionados actuando como una red de efectos causales.

– Intervención Social:

Se deben incluir en toda intervención orientadora las condiciones ambientales y contextuales del individuo, ya que estas condiciones influyen en su toma de decisiones y en su desarrollo personal.

El principio de la intervención social supone que (Rodríguez Espinar, 1998):

- ✧ Orientación dirigida tanto a modificar la organización y el funcionamiento del centro

educativo como el contexto social del alumno/a.

- ✧ Sensibilización de la persona acerca de la necesidad de actuar sobre los factores ambientales que impiden el logro de objetivos personales.
- ✧ Resolución de conflictos entre objetivos personales y de la sociedad desde una perspectiva dialéctica de la relación individuo-sociedad.
- Empowerment:

Es un proceso en el que las personas, las organizaciones o los grupos que no tienen fortaleza, que no se sienten competentes o que se encuentran marginados, llegan a conocer las dinámicas de poder que actúan en su contexto vital, desarrollan las habilidades y capacidades para tomar el control de sus propias vidas sin interferir en los derechos de otras personas, y apoyan y refuerzan el fortalecimiento personal de los demás componentes de su grupo o comunidad. Condiciones para favorecer el empowerment: colaboración, contexto, conocimiento crítico, competencia y comunidad.

Durante el debate los principios nos quedaban bastante claros. Puntualizar dos aspectos que surgieron:

- Intervención social: familia ¿cómo incluirla en el proceso educativo? ¿cómo superar las diferencias entre padres y profesores?
- Empowerment: no conocíamos este concepto antes. Relacionado con minorías. También lo relacionamos en cómo el alumnado podía estar más implicado en las decisiones que se tomaban en los centros educativos.

3. Funciones de la orientación.

Posibles situaciones de la intervención educativa según:

- Destinatarios de la intervención
- Propósito o finalidad
- Método

Funciones de la orientación (Bisquerra, 1998; Rodríguez Moreno, 1995 y Riart Vendrell 1995):

- Organización y planificación de la orientación
- Diagnóstico psicopedagógico
- Programas de intervención
- Consulta
- Evaluación
- Investigación

- Ayuda
- Función educativa y evolutiva
- Coordinación
- Mediación
- Detección de necesidades y análisis
- Organización, planificación o estructuración
- Programación

En el debate nos surgieron preguntas en torno al tema de las funciones de la orientación:

- ¿Demasiadas funciones para los recursos reales que existen en los institutos?
- La orientación no es responsabilidad única del orientador, por tanto esas funciones no son únicamente del orientador ¿Cómo puede delegar el orientador?
- Los profesores no tienen obligación de realizar lo que el orientador les aconseja, ¿qué tipo de estrategias podemos utilizar los orientadores para hacernos valer?

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN

De este texto destacaré las ideas más importantes sobre el concepto de orientación que quizá no se reflejaron en los anteriores textos relacionados muy estrechamente con este.

- Conceptos de orientación:

- Basados en el enfoque vocacional: como un proceso de ayuda en la toma de decisiones. Se trata de ofrecer asesoría y asistencia a los alumnos y se les ayuda a tomar decisiones para progresar con éxito en su vida estudiantil y laboral.
- Basados en el enfoque personal: se trata de favorecer la adaptación y conocimiento de uno mismo, la socialización y la comunicación.
- Basados en el enfoque personal: se tratar de ayudar al educando a superar las dificultades surgidas de las exigencias del medio escolar y a encontrar una solución satisfactoria a los problemas de aprendizaje y así conseguir un mayor rendimiento.

Estas concepciones han sido superadas por un enfoque más amplio, integral y holístico y que contempla lo personal, académico y vocacional como ámbitos interactivos. Enfoque que este cuadro refleja perfectamente (Bisquerra, 2005).

¿Qué es?	Un proceso de ayuda y acompañamiento en todos los aspectos del desarrollo. Esto incluye una serie de áreas de intervención: Orientación Profesional, procesos de enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad, prevención y desarrollo humano.
¿Quién la realiza?	Los agentes de la Orientación: orientador, tutor, profesorado, familia, agentes sociales, etc.
¿Cómo se realiza?	A través de los modelos de intervención: modelo clínico, modelo de programas, modelo de consulta.
¿Cuándo se realiza?	A lo largo de toda la vida
¿Dónde se realiza?	En diferentes contextos: educación formal, medios comunitarios, servicios sociales, organizaciones.
¿Para qué?	Para potenciar la prevención y el desarrollo de la personalidad integral.
¿A quién está dirigido?	A todas las personas.

Más adelante el texto nos habla de la atención a la diversidad, destacaré las ideas que, desde mi punto de vista, son más importantes:

— Escuela para todos:

Es la escuela que entiende que cada alumno es un alumno singular que irá desarrollando sus capacidades por medio de actividades, recursos, estrategias e instrumentos idóneos y adecuados. Los objetivos y contenidos no pueden obedecer a un modelo estereotipado de intervención pedagógica; debemos establecer unos métodos didácticos flexibles que incluyan una gran diversidad de actividades de aprendizaje con el fin de poder satisfacer las necesidades singulares de cada alumno dentro de cada contexto y según las intenciones educativas propuestas.

— Necesidades educativas. Perspectiva individual.

Contempla al alumno con problemas de aprendizaje individualmente, al margen de los demás alumnos considerados “normales”. Desde esta perspectiva respuestas educativas individuales, dirigidas exclusivamente a los estudiantes con problemas de aprendizaje. Se presupone que la enseñanza individual, alumno por alumno, es la mejor forma de atender estos casos. Asociado a un enfoque deficitario de entender las necesidades educativas.

- Necesidades educativas. Perspectiva curricular.

Contempla a los alumnos con problemas de aprendizaje de forma contextualizada, teniendo en cuenta otros factores además de los individuales. Al mismo tiempo, las respuestas educativas a los alumnos con problemas son más amplias, tienen en cuenta todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje y a todos los componentes del currículum. Asociado a un modelo inclusivo e integrador de entender las necesidades educativas.

CONSENSO DE PROFESIONALES DEL ÁREA DE LA SALUD SOBRE EL LLAMADO “TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON O SIN HIPERACTIVIDAD”

A propósito de este texto, realizaré una exposición comentada de las propuestas que los distintos profesionales de salud mental realizan al Ministerio de Sanidad acerca del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad.

- Que la evaluación de cada niño sea realizada por profesionales expertos en la temática y que se le otorgue la posibilidad de ser tratado de acuerdo a las dificultades específicas que presenta.

La evaluación de estos niños se realiza habitualmente a través de cuestionarios que cumplimentan padres o maestros a través de la observación. Tanto los padres como los maestros, además de no poseer la formación pertinente para realizar este tipo de diagnósticos, pueden estar implicados e incluso pueden estar facilitando las conductas problemáticas del niño. Señalar también que en numerosos casos se diagnostica al niño con TDAH y se le etiqueta con un número de características asociadas al trastorno que puede o no tener, y se le trata de acuerdo a todas. La propuesta se refiere tanto a una evaluación realizada por expertos como a una evaluación en la que predomine una individualización de las características propias del niño.

- Que la medicación sea el recurso último (y no el primero) y que sea consensuada por diferentes profesionales.

Los profesionales encuentran varios problemas asociados a esta cuestión. Primero, encontramos niños medicados desde edades muy tempranas con una medicación que no cura y que en muchos casos encubre sintomatología grave que se manifestará en un futuro y que podría ser tratada en el presente. Además, si el tratamiento se centra sólo en la medicación, nos estamos centrando sólo en el niño, obviando que las causas de la conducta problemática del niño se puede deber a otros factores como el contexto de aprendizaje. Para terminar no debemos olvidar los efectos secundarios que la medicación tiene, ni la posible dependencia a esa medicación que el niño puede desarrollar o a la medicación en general (todos los problemas los puedo solucionar con algún tipo de sustancia).

- Que se tome en cuenta el contexto del niño en la evaluación. La familia, pero también el

grupo social al que el niño pertenece y la sociedad en su conjunto, pueden facilitar o favorecer funcionamientos disruptivos, dificultades para concentrarse o un despliegue motor sin metas.

Hay muchos factores del contexto que pueden incidir en el comportamiento de un niño, tanto las exigencias que el niño tiene en una determinada situación, las personas con las que se encuentra, el tipo de actividades que tiene que realizar, los posibles estímulos distractores con los que se encuentra etc.

- Que se controle y acote en los medios la difusión masiva de la existencia del trastorno por déficit atencional (cuando es un trastorno sobre el que no hay acuerdo entre los profesionales) y, sobre todo, el consumo de la medicación como solución mágica frente a las dificultades escolares.

De un tiempo a esta parte ha habido un boom de información acerca de este trastorno en los medios de comunicación y de la medicación con la que se trata, esto conlleva distintos problemas:

- Como todo el mundo ha oído información sobre el trastorno, cualquiera puede diagnosticarlo e incluso aconsejar sobre el tratamiento, la medicación.
- Esto lleva a una banalización del diagnóstico y del tratamiento.
 - Por tanto, cualquier niño que se muestre inquieto, curioso o movido (como lo son la mayoría de los niños) es sospechoso de padecer un déficit de atención.

La importancia de este texto para nosotros, los orientadores educativos, no es tanto por la información sobre el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (que también) sino por el hecho de que debemos reflexionar sobre la adecuación o no de nuestras prácticas como profesionales. El simple hecho de que algo lo haga todo el mundo de una manera o que siempre se haya hecho de esa forma, no debe ser para nosotros una condición única para actuar, tenemos que reflexionar sobre si es la manera correcta para nuestra situación concreta.

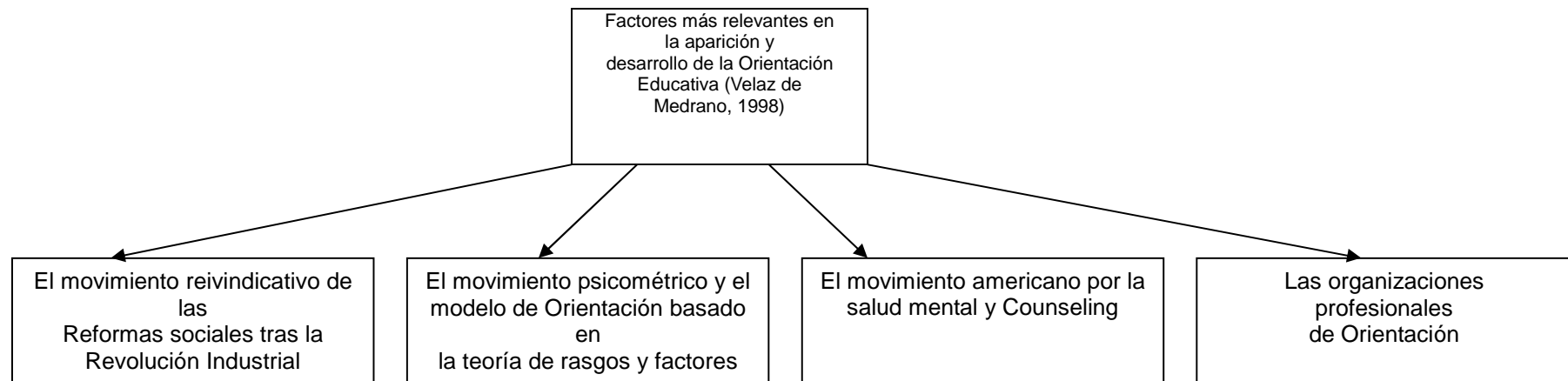
Resumiré brevemente las ideas principales extraídas de la charla con Juan Salamé.

- En cuanto a la atención educativa del alumnado con discapacidad se pasa de un modelo basado en mantenerlos aislados en centros específicos de educación especial a un modelo basado, a partir de los años 80, en la integración de este tipo de alumnado en centros ordinarios siempre que sea posible. En la actualidad la meta es llegar a un modelo basado en la inclusión, en la que todos los alumnos se encuentren no sólo en el mismo centro, sino en el mismo aula.
- La denominación de este tipo de alumnado también me parece importante. Se pasa de una nomenclatura basada en el déficit del alumno, discapacitados, minusválidos etc. a una basada en las necesidades que el alumno requiere, alumnos con necesidades educativas especiales (LOGSE) y alumnos con necesidad de apoyo educativo (LOE).
- Los profesionales que atienden a estos alumnos también han cambiado. De maestros y maestros de educación de especial, se ha pasado a equipos multidisciplinares con profesionales de otros ámbitos (psicólogos, fisioterapeutas, maestros de pedagogía terapéutica...).
- En cuanto a la orientación educativa, ésta se realiza a través del Departamento de Orientación en los institutos de Educación Secundaria a partir de la LOGSE. Este departamento se entiende como un órgano de coordinación docente y sus funciones quedan delimitadas en el Real Decreto 83/1996, de 26 de enero.

Para concluir, me gustaría añadir las conclusiones que Juan Salamé nos expuso en cuanto a los Departamentos de Orientación:

- Los Departamentos de Orientación y sus componentes forman parte intrínseca de los Centros educativos.
- Forman parte del sistema educativo y están consolidados.
- Los procesos de enseñanza-aprendizaje se completan con ellos.
- Son imprescindibles para atender a las necesidades de todos los alumnos.
- Son la plantilla de los centros con los mismos derechos y deberes y ya nadie los pone en duda.
- La mayoría de los sistemas educativos de los países de nuestro entorno no tienen esta estructura.

Orientación educativa: orígenes, influencias y evolución



INICIO Y DESARROLLO EN EEUU

1. Parsons (1908), abre la primera oficina de orientación y en 1909 publica *Choosing a Vocation*.
2. Davis introdujo en Michigan el primer programa de orientación en la escuela; y creó el primer servicio de orientación centralizado (1913) y la asociación nacional (de “vocational guidance”)
3. Kelly utilizó por primera vez el adjetivo educativo referido a la orientación en su tesis doctoral *Education as Guidance*
4. La influencia de John Dewey y su *Democracy and Education* y el movimiento progresista en educación que llevará a incorporar la Orientación a la Educación (Brewer, años 30).
5. Durante los años 20 se produce un cambio hacia un modelo de carácter más clínico debido al desarrollo de la psicometría, a la Escuela de Minnesota y al movimiento por la salud mental
6. Bajo la influencia del modelo de rasgos y factores se centra la intervención psicopedagógica cada vez más en los casos problema y en el fracaso escolar, haciéndose más clínica e individualizada
7. Rogers en 1942 da un nuevo enfoque de counseling basado en premisas humanistas, aleja esta forma de intervención del ámbito psicológico y la acerca al educativo, dando lugar a la polémica entre Orientación (Guidance) y Consejo (Counseling).
8. El modelo “puro” de counseling, con función diagnóstica y terapéutica, evolucionaría posteriormente a otro de carácter más educativo a partir de la publicación en 1969 de la obra de Carkhuff: *Helping and Human Relations*.

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA

1970- Ley General de Educación

- 1970: Creación del Departamento de Orientación y Tutoría
- 1972: Creación servicios de orientación en COU
- 1975: Regulación de OE en Bachillerato y FP; Criterios de promoción en EGB y “**consejo orientador**” al final de EGB
- 1977: SOEV Servicios de Orientación Escolar y Vocacional dirigidos a EGB
- 1978: INEM Instituto Nacional de Empleo con un departamento de orientación
- 1979: AEOEP (Asoc. Esp. para Orient. Educativa y Profesional), posteriormente, AEOP (de Orientación y Psicopedagogía)...

1990 – LOGSE

- Tres vertientes OE: escolar, personal, profesional
- Desarrollo de la tutoría y del Departamento de Orientación
 - Equipos multidisciplinares
- 1992 – EOEPs Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (vs SOEV)
- 1996 – Real Decreto 83/1996: Reglamento Orgánico de los IES (Composición del Departamento de Orientación)

2002- LOCE

- Mantiene la Orientación Educativa como un derecho
- Los padres tienen derecho a ser oídos en la Orientación Educativa y Profesional
- Establece como obligatorio el informe de orientación escolar en 2º de ESO y convierte a 4º ESO en curso para orientación académica y profesional

2006- LOE

- Intenta conciliar la calidad sin perder la equidad del sistema.
- Omite la OE en Infantil, Primaria, FP y Bachillerato, dejándola solo en la ESO
- No cita los Dptos. de OE entre los órganos de coordinación de centros.

Modelos de orientación educativa

A lo largo de este apartado realizaré una exposición de los modelos más importantes de orientación educativa. Comenzaré con el modelo constructivista, que tendrá una mayor extensión por ser el que nos correspondió exponer en la asignatura (como anexo I están las diapositivas que utilizamos para la exposición), para continuar con una breve resumen de los modelos de counseling o consejo, el modelo de consulta y el modelo de programas.

1. MODELO CONSTRUCTIVISTA

1.1 EL MODELO EDUCATIVO CONSTRUCTIVISTA. CARACTERÍSTICAS Y PRINCIPIOS.

Durante las siguientes líneas, vamos a explicar el modelo educativo constructivista, para ello, en primera instancia asentaremos las bases teóricas de dicho modelo; posteriormente, introduciremos el mismo en la práctica profesional como intervención psicopedagógica; a continuación haremos un planteamiento crítico sobre los retos a los que nos enfrentamos como asesores siguiendo este encuadre y; finalmente, hablaremos de hacia dónde vamos y dónde deberíamos incidir para que se reconozca nuestro asesoramiento.

El asesoramiento psicopedagógico se asienta en las bases del constructivismo. Desde esta concepción constructivista, el aprendizaje se entiende como un proceso interno de construcción de conocimiento que conlleva la reestructuración de esquemas cognitivos preexistentes. Así, el asesoramiento psicopedagógico asume cuatro premisas básicas.

- Proceso permanente de culturización. El niño ha de introducirse en un medio culturalmente organizado en el que el adulto hace de mediador para que el niño selecciones, interprete y comunique la realidad en la que está inmerso. Así el niño adquirirá unas herramientas mentales útiles para descifrar los fenómenos que se producen y construir conocimientos y significados. Por ejemplo, la incorporación del lenguaje como instrumento principal permitirá al aprendiz regular su concepción del mundo y de sí mismo. *El aprendizaje es el verdadero motor del desarrollo*
- Interacción con otros agentes en un contexto social. La interpretación de los comportamientos del otro están en relación a las prácticas que se han contextualizado. Los mismos comportamientos fuera del contexto consensuado perderían su significado.
- Guiar al aprendiz desde sus conocimientos previos a niveles mayores de abstracción y

autonomía. El profesor debe guiar desde la conciencia y la intencionalidad, por lo que deberá planificar las actividades de enseñanza y aprendizaje, ya que responde a un servicio de construcción de significados marcado por una institución como la escuela. Deberá partir de lo que los alumnos ya saben para facilitar el aprendizaje significativo de los nuevos contenidos. *Zona de desarrollo próximo (Vigotsky)*

- La calidad de la interacción social recibida explica la mayor parte de las dificultades de aprendizaje. El niño no logra interiorizar nuevos procedimientos que le permitan gestionar el conocimiento por lo que sus procesamiento mentales se vuelven rígidos y rutinarios.

En conclusión, se conciben el desarrollo y el aprendizaje como fenómenos dependientes de los procesos de construcción, culturización, contextualización, mediación y adquisición de autonomía. Por lo tanto, los procesos de enseñanza y aprendizaje se entienden como sistemas complejos formados por elementos interdependientes

De acuerdo a los principios descritos anteriormente se extraen unos elementos básicos que deben caracterizar el asesoramiento psicopedagógico.

La principal característica recae en el carácter preventivo y optimizador; evitando la aparición de problemas y optimizando las vías de comunicación y coordinación entre los agentes educativos. De esta forma se puede mejorar la propia competencia de dichos agentes.

En segundo lugar, se debe tener en cuenta que el análisis de la situación debe ser sistémico puesto que si aislásemos un elemento del sistema estaríamos modificando su significado, dado que son sus relaciones con el contexto lo que le otorga significado. Por ello, ante un conflicto o estado de crisis todo el sistema se ve afectado en mayor o menor medida y debe reequilibrarse.

Así mismo, se establece una relación de interdependencia con otro sistema, lo que obligará al asesor a estar en permanente contacto con otras instituciones.

La intervención no va a consistir en un toma y daca de recetas sino en una negociación, en la que el establecimiento de los roles, su delimitación y asignación de responsabilidades será consensuado con el resto de agentes educativos. Por lo tanto, se sobreentiende que partiremos de una situación inicial de la propia institución en la que ya se han marcado unos principios y donde, cada elemento del equipo docente tiene su propia visión del aprendizaje y sus propias prácticas educativas arraigadas.

Finalmente, el asesor debe centrar sus esfuerzos en lograr una mayor autonomía de los elementos que componen la comunidad educativa a través de la prevención de problemas y dificultades y la optimización de las vías de comunicación y solución. Entre algunas de sus tareas más concretas podríamos destacar las siguientes.

- Asesorar en la toma de decisiones: objetivos y priorización.
- Favorecer eficacia de las reuniones y fomentar vías de comunicación
- Analizar y evaluar conjuntamente DA y condiciones de permanencia.
- Fomentar entre los docentes la reflexión y el análisis sobre sus prácticas educativas.

De todas estas características y funciones señaladas, se desprende la idea de zona de desarrollo institucional, mediante la cual se establece una analogía de la zona de desarrollo próximo presentada por Vigotsky. Esta visión establece que la misión del asesor es “conseguir que el centro educativo desarrolle al máximo sus potencialidades, de ahí el paralelismo que puede establecerse entre el concepto de zona de desarrollo potencial y lo que sería una zona de desarrollo institucional, la distancia teórica existente entre los avances que puede realizar una institución educativa sin ayuda o con la ayuda de un asesoramiento eficaz” (Monereo & Solé, 1999).

1.2 EL PROCESO DE ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

La orientación e intervención psicoeducativa debe contemplar las relaciones que se establecen entre los distintos sistemas que interactúan en el seno del escenario educativo. La interacción entre estos sistemas da lugar a distintos contextos. Son estos contextos el objeto primordial de la orientación e intervención psicoeducativa y se caracterizan por una serie de factores que el orientador debe conocer y analizar:

- Actores (quién actúa): con competencias, conocimientos, objetivos y preferencias comunicativas o de enseñanza-aprendizaje distintas.
- Contenidos (sobre qué se actúa): de naturaleza conceptual, procedimental o actitudinal.
- Objetivos y finalidades (para qué se actúa): definen el sentido y el significado que tienen las acciones.
- Modalidades de interacción (de qué modo se actúa): relaciones de simetría, formas de comunicación y nivel en el que se comparten los significados.
- Actividades organizadas (dónde y en qué momentos se actúa): definen los espacios, tiempos y el tipo de materiales a través de los cuales se producen las acciones.

Este tipo de análisis nos permite:

- ✧ Definir el problema conjuntamente con los actores involucrados
- ✧ Delimitar las condiciones de la intervención
- ✧ Lograr una construcción compartida de posibles soluciones

- ✧ Establecer acuerdos sobre el seguimiento y evaluación de la intervención

Además, este tipo de análisis riguroso y sistemático de los “contextos de asesoramiento” nos ofrece múltiples ventajas:

- ✧ Sistema de regulación de la práctica profesional asesora
- ✧ Medio para gestionar la comunicación y la formación
- ✧ Compartir y consensuar criterios de actuación entre profesionales
- ✧ Formar otros colectivos de profesionales
- ✧ Herramienta de investigación sobre la práctica asesora
- ✧ Producir conocimiento que permita interpretar sus claves
- ✧ Producir conocimiento que facilite la mejora de las intervenciones

1.3 PRINCIPALES RETOS DE LOS ASESORES EN ESTE NUEVO CONCEPTO/MODELO/ENFOQUE.

Desarrollaremos los retos a los que se enfrentará la intervención psicopedagógica constructivista partiendo de los fundamentos del mismo. Hemos seleccionado sólo dos de ellos, dado que al profundizar en el estudio de los mismos, aunque los abordes desde distintos principios del modelo siempre acaban derivando a los mismos retos y necesidades.

El primero fundamento teórico del modelo del que partiremos es que se trata de un modelo basado en una visión constructivista del desarrollo enmarcado en un enfoque sociocultural. Esto quiere decir que el alumnado aprende en interacción con el entorno. Por tanto, su aprendizaje no dependerá sólo de características y habilidades particulares, sino que también se habrá de estudiar como el entorno influye en el proceso de aprendizaje de cada alumno. De aquí derivan dos ideas fundamentales:

1. Se puede trabajar desde la prevención de los problemas de aprendizaje intentando estudiar y mejorar las condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, no desde el diagnóstico individual ante problemas concretos. Esto genera un nuevo reto, conseguir difundir la opinión de que la prevención es solución aunque no se observe con tanta facilidad su eficacia como la asociación “problema-solución concreta al mismo”. No solo hay que cambiar aspectos organizativos y estructurales, sino hacer una reeducación del los agentes implicados e influyentes en el sistema educativo. Por tanto, el reto sería concienciar de esta nueva perspectiva preventiva ante una sociedad cambiante, para lo que

se propone como solución la promoción.

2. Dado que aprendes es un ambiente concreto en el que no estás solo sino interactuando con otros, el conjunto de la institución influye en el proceso y por tanto, también es objeto de esta intervención. Por ello las intervenciones a alumnos se realizan dentro de la institución y en colaboración con agentes de la misma. Esto significa que el ámbito de intervención se amplía.
 - La intervención en contextos interactivos e interrelacionados genera que trabajes no sólo con el alumno y por ello, tengas que mantener contacto con otros miembros de la red educativa que influyen en su proceso de enseñanza aprendizaje. Dado el gran número de alumnos de los centros y el reducido número de Orientadores, el reto fundamental es ***hacer fluida y constante la comunicación entre los agentes educativos***. En este aspecto pueden introducirse las TIC para hacer más rápida la comunicación vía e-mail u otros sistemas de innovación como el sistema de “tamagochis” que agiliza compartir con padres/tutores/equipo directivo y profesorado todas las incidencias diarias.

Además, en este tipo de intervención existen ***muchos factores intervinientes que ha de controlar y conocer***, va más allá de las características personales del alumnado. Esto se convierte en un reto dado que hay muy poco personal, si se trabajara en equipo podría ser más sencillo. De este factor se desarrolla otro reto, ***cómo enfocar las intervenciones desde esta perspectiva tan holística***. Proponemos como solución un aumento de la investigación, a través de la cual también se conseguiría promover este nuevo modelo, concienciar de su eficacia y agilizar su puesta en práctica. Si conseguimos propaganda e investigación se hace más eficaz y estructurado el trabajo (eficaz aunque pequeños equipos con una amplia ratio de intervención) y además se propaga la nueva forma de entender la educación y la finalidad de la misma.

Como segundo principio, estudiaríamos que el modelo concibe la Orientación como un medio al servicio de la individualización de la enseñanza, es decir dar respuesta a las necesidades concretas de cada alumno en particular. Si el objetivo es que todos encuentren su lugar para aprender, se ha de potenciar un nuevo modelo educativo que abarque muchas posibilidades de alumnado y que deje atrás la rigidez de la educación tradicional. De aquí derivamos de nuevo un reto ya comentado:

- Actualmente los equipos de orientación son reducidos y muchas veces no pueden responder a todas las necesidades del centro. Por tanto, se enfrentarán al reto de trabajar de forma eficaz y estructurada para ser efectiva su presencia, lo que implique que estén muy formados, utilicen las tics para ahorrar tiempo y fomenten el trabajo en equipo. Es importante que conozcan hasta que punto llegan sus competencias, ya que el trabajo del tutor y el del orientador han de compaginarse, pero realizan funciones diferentes.

En conclusión se genera un círculo de retos, necesidades y soluciones que muestran como el modelo está en proceso de desarrollo o evolución para asegurar su efectividad, todavía por comprobar.

1.4 LÍNEAS PROSPECTIVAS DE ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO

A modo de ampliación, vamos a aportar una visión prospectiva o de futuro en cuanto al asesoramiento psicopedagógico.

Entre los nuevos ámbitos de asesoramiento psicopedagógico que gradualmente van ampliando nuestro horizonte profesional destacaríamos:

- j) El diseño y elaboración de programas multimedia y el uso educativo de las TIC.
- d) En las Tic podemos encontrar una gran cantidad de información escolar, profesional y educativa. El inconveniente con el que nos encontramos es que esa información no siempre es útil y fiable. En este sentido, se deberían desarrollar competencias de búsqueda, selección y organización de la información para elaborar y diseñar programas multimedia que nos den una información fiable y útil.
- e) Acciones de autorización: el uso de las Tic genera contactos a tiempo real y por sistemas más rápidos que los tradicionales, por lo tanto se puede dar una comunicación inmediata con las familias. Valga como ejemplo el Tamagochi, que se utiliza en los I.E.S para comunicar a las familias la información básica sobre la asistencia de los alumnos al centro.
- f) Herramientas para el diagnóstico: es una manera de liberar al orientador de la ardua tarea de la corrección.
- g) También las TIC son un buen instrumento para la formación de los orientadores y docentes. Como ejemplo, cabría mencionar aquí la posibilidad de desarrollar un futuro banco de casos a nivel nacional o regional en el que se compartiera la información pertinente o los protocolos de actuación ante determinados casos.

- El asesoramiento en el diseño y formatos interactivos de programas de radio, prensa y televisión, en especial de los dirigidos a la población infantil y juvenil.
- Posibilidades de asesoramiento que ofrecen los distintos departamentos de nuestras universidades.

La idea definitiva que debe guiar nuestro quehacer profesional es lograr que cualquier alumno en cualquier contexto educativo encuentre su lugar para aprender.

Análisis del vídeo: ¿os parece constructivista el punto de vista del profesor?

Vídeo Lugares comunes. Federico Luppi.

2. EL MODELO DE COUNSELING O CONSEJO

2.1 CONCEPTUALIZACIÓN

La mayoría de los autores y autoras coinciden en señalar las siguientes características básicas sobre el modelo:

- Se trata de una relación de ayuda personal, directa e individual.
- Es un modelo diádico en el que intervienen dos agentes básicos: el profesional de la orientación y el orientado. En el contexto educativo, la figura del profesor o de la profesora, que actuaría como un agente intermedio, pasa a un segundo plano.
- Entre estos dos agentes –orientador y orientado– se establece una relación asimétrica. El profesional de la orientación es el máximo responsable y dirige el proceso actuando como experto.
- Responde a un problema que ya ha aparecido, por lo que la intervención tiene un carácter remedial, reactivo y terapéutico.
- La técnica básica del modelo es la entrevista.

2.2 OBJETIVOS DEL COUNSELING

El objetivo prioritario de la relación de ayuda que se establece a través del modelo de counseling es atender a las necesidades que el individuo tiene tanto en los ámbitos personal y educativo como socio-profesional (Fossati & Benavent, 1998).

Las diferentes definiciones de counseling ponen de relieve que las necesidades del individuo se satisfacen a partir de cambios conductuales o comportamentales (Pepinsky y Pepinsky, 1954; Miller, 1971; Blocher, 1981), comprensión del yo y conocimiento de la propia personalidad (Rogers,

1951; Shetzer y Stone, 1972; Burks y Steffle, 1979), manejo de situaciones o problemas que superan o bloquean al cliente (Hahn y McLean, 1955) o mejora de la salud mental (Patterson, 1978).

2.3 MÉTODO

La técnica fundamental en la que se basa el modelo de counseling es la de la entrevista, concebida como una relación de ayuda.

2.4 EL ROL DEL PROFESIONAL

Para Santana Vega (2003:101) “la relación de ayuda precisa de una serie de cualidades o actitudes que el orientador ha de transmitir al sujeto y que pueden resumirse en aceptación (el asesorado es una persona independiente y digna de confianza y que ha de ser aceptada tal cual es), comprensión (ponerse en el lugar del otro a través de la empatía) y la sinceridad (presentarse al otro de forma auténtica)”.

2.5 ÁREAS DE INTERVENCIÓN

En la actualidad, el campo de actuación del modelo abarca todas las dimensiones de la persona. A este respecto, Pantoja (2004) señala las cuatro áreas de intervención del modelo que propone la ASCA (American School Counselor Association): intervención en problemas familiares, interpersonales, académicos y de ajuste personal.

Estas áreas encajarían con los presupuestos más globales de toda orientación educativa al prestar atención a todos los elementos condicionantes de la vivencia del cliente. Como contrapunto, sin embargo, algunos autores y autoras consideran que el counseling no debe ser aplicado en el ámbito educativo por encontrarse más próximo a la psicoterapia que a la orientación (Vélaz de Medrano, 1998).

A pesar de que no existen unas fases unánimemente establecidas para llevar a cabo la intervención desde el modelo de counseling, los autores coinciden en considerar las fases siguientes: fase inicial en la que se establece la relación de ayuda, fase de diagnóstico, fase de diseño de la intervención llevada a cabo a través de la entrevista y finalmente evaluación de la intervención y del propio progreso del cliente.

3. EL MODELO DE CONSULTA

3.1 CONCEPTUALIZACIÓN

A partir de diversas definiciones dadas por diversos autores se pueden recoger las once características

básicas del modelo:

1. La consulta es un modelo relacional, pues incluye todas las características de la relación orientadora.
2. Es un modelo que potencia la información y la formación de profesionales y para profesionales.
3. Se basa en una relación simétrica entre personas o profesionales con estatus similares, en la que existe una aceptación y un respeto que favorece un trato de igualdad.
4. Es una relación triádica en la que intervienen tres tipos de agentes: consultor-consultante-cliente.
5. La relación no sólo puede establecerse con personas individuales, sino también con representantes de servicios, recursos y programas.
6. Tiene como objetivo la ayuda a un tercero que puede ser una persona o un grupo.
7. Afronta la relación desde diferentes enfoques: terapéutico, preventivo y de desarrollo. Con frecuencia suele iniciarse centrándose en un problema (remedial) para luego afrontar la consulta desde una perspectiva preventiva o de desarrollo con la intención de mejorar los contextos y las condiciones para que no se produzcan los problemas.
8. La relación es temporal, no permanente.
9. El consultor interviene indirectamente con el cliente aunque, extraordinariamente, pueda hacerlo de forma directa.
10. El consultante actúa como intermediario y mediador entre el consultor y el cliente.
11. Es preciso trabajar con todas las personas relacionadas substancialmente con el cliente.

3.2 ROLES DEL PROFESIONAL

Las funciones que según el modelo de consulta debe asumir cualquier profesional de la orientación educativa citadas tanto por Bisquerra (1998) como por Vélaz de Medrano (1998) son las siguientes:

- Consultor y formador tanto del profesorado como de tutoras y tutores: siempre desde una relación de igualdad profesional en cuanto a estatus y dentro de un estilo de colaboración, el orientador u orientadora debe facilitar al profesorado su continua adaptación a las demandas de la práctica profesional, tanto en lo que se refiere a la docencia, entendida ésta en el sentido holístico

de la palabra, como de la intervención tutorial.

- Consultor y formador de padres y madres: en determinadas situaciones las familias necesitan y demandan el asesoramiento del profesional de la orientación para desempeñar el papel de educadores de sus hijos e hijas en un entorno cada vez más complejo y en una sociedad en perpetuo cambio, no exenta de riesgos sobre todo para los más jóvenes.
- Consultor de la propia organización educativa y en la comunidad: tanto los orientadores y orientadoras de los equipos de orientación como los que pertenecen a los departamentos de orientación deben contribuir a la coordinación de los distintos servicios y a la organización y funcionamiento de los centros.

3.3 ENFOQUE EDUCATIVO O PSICOEDUCATIVO

Es el más utilizado por los orientadores. Bajo este enfoque los procesos de interacción e influencia entre el consultor y el consultante son muy importantes. Martínez Clares (2002) define el enfoque como integrador, dado que su finalidad es ayudar al consultante a conocer los obstáculos para mejorar la conducta del cliente, ayudarle a encontrar soluciones y ver nuevas alternativas.

En este marco la consulta es el elemento canalizador, dinamizador y potenciador de las actividades de orientación. El profesional de la orientación se convierte en consultor y formador del profesorado, consultor y formador de padres y madres y consultor de la propia organización educativa. El orientador u orientadora se convierte en el dinamizador de la acción orientadora de todo el profesorado, facilitando las competencias adecuadas, la implicación y la formación necesarias a los distintos agentes educativos. Su función básica no se limitará a la intervención con el alumnado, sino que actuará como dinamizador, consultor y formador del resto de agentes educativos (Bisquerra, 1998).

3.4 FASES

Sanz Oro (2001) en Hervás Avilés (2006) concreta las fases de la consulta en cuatro momentos:

1. Fase de entrada, cuyo objeto es realizar el diagnóstico, iniciar una relación de colaboración y evaluar los esfuerzos que hay que realizar. Es importante el establecimiento de una relación simétrica y no jerárquica entre consultor y consultante, utilizando habilidades como empatía, autenticidad y respeto.
2. Fase de diagnóstico, conceptualizada como proceso continuo y recíproco que supone la obtención de datos y la intervención. En esta fase hay que definir el problema y los factores relacionados con el mismo. La relación entre consultor y consultante es de colaboración en

la tarea de obtener: la mayor comprensividad y significado de los datos, una claridad conceptual del problema, la adecuación de las metas establecidas y la efectividad de las intervenciones. Las habilidades requeridas en este momento se relacionan con la empatía, el autodescubrimiento, la confrontación y la inmediatez.

3. Fase de ejecución, en ésta se lleva a cabo el plan establecido en las fases anteriores, desarrollando mecanismos de autorregulación y planificación relacionados con: cómo, cuándo, dónde y qué resultados esperamos obtener.
4. Fase de salida, en la que el consultor y consultante deben evaluar los efectos globales del proceso de consulta, y reducir paulatinamente la relación triádica hasta finalizarla, aunque manteniendo una relación cordial que propicie nuevas consultas futuras.

4. EL MODELO DE PROGRAMAS

4.1 CONCEPTUALIZACIÓN

Hervás Avilés (2006:193), basándose en los trabajos de estos autores, considera que los aspectos diferenciales del modelo de intervención por programas se pueden sintetizar en los puntos siguientes:

1. Los programas se diseñan y desarrollan teniendo en cuenta las necesidades del centro o del contexto.
2. El programa se dirige a todos los estudiantes y se centra en las necesidades del grupo.
3. La unidad básica de intervención en el ámbito escolar es el aula.
4. El estudiante es agente activo de su propio proceso de orientación.
5. Se actúa sobre el contexto con un carácter más preventivo y de desarrollo que terapéutico.
6. Los programas se organizan por objetivos a lo largo de un continuo temporal, lo que permite dar cuenta de por qué se actúa de la manera que se está actuando.
7. A través de los programas se desarrollan actividades curriculares específicas en virtud de los objetivos programados, estableciéndose un curriculum propio de orientación.
8. El programa determina las competencias necesarias para cada uno de sus ejecutores dando así vías para los adecuados programas de formación.
9. La evaluación es permanente desde el inicio hasta la finalización del programa. Se lleva a cabo un seguimiento y evaluación de lo realizado.
10. La orientación por programas favorece la interrelación curriculum-orientación.
11. Es necesaria la implicación y cooperación voluntaria de todos los agentes educativos socio-comunitarios así como la colaboración voluntaria de otros profesionales en el diseño y

elaboración del programa.

12. Los profesionales de la orientación forman parte, como un miembro más, del equipo que ha de desarrollar los programas de orientación, desempeñando los roles que la situación y el propio programa le requiera.
13. La intervención es interna, se sitúa dentro de la institución y forma parte del proceso educativo.
14. Se establece una estructura dinámica que favorece las relaciones entre las experiencias de aprendizaje curricular y su significación personal.
15. El modelo de programas hace operativa de forma clara y precisa la participación de todos los agentes educativos.
16. Requiere un cambio de actitud en los diferentes agentes de la orientación que deben asumir un mayor protagonismo e implicación para lo que necesitan tanto información como formación.

4.2 ROL DEL PROFESIONAL DE LA ORIENTACIÓN

Para Rodríguez Espinar et al. (1993) existen dos alternativas: integrar los contenidos de orientación en las materias de estudio con el asesoramiento del orientador (se trata del enfoque interdisciplinar de los ejes transversales) o bien, elaborar un currículum de orientación. En el primer caso el peso recaería sobre el docente y el rol del orientador sería el de asesor. Mientras que en el segundo caso el rol del orientador sería más importante.

4.3 ÁREAS DE INTERVENCIÓN

Debido a que no siempre es posible definir claramente las fronteras entre los diferentes ámbitos de intervención, se prefiere en ocasiones hacer referencia a marcos amplios de intervención. Así, también puede considerarse que la intervención a través del modelo de programas puede ser preventiva, de desarrollo personal o de educación para la carrera.

4.4 FASES

Bisquerra (1998) propone las siguientes funciones para el modelo de programas:

1. Análisis del contexto

- a) Características del centro
- b) Sujetos destinatarios
- c) Identificación de necesidades en un contexto

2. Planificación del programa

- a) Áreas de actuación
- b) Identificación de agentes de intervención
- c) Selección del modelo de diseño del programa
- d) Explicitación de metas
- e) Determinación de los logros esperados
- f) Evaluación inicial
- g) Establecimiento de prioridades en los logros

3. Diseño del programa

- a) Especificación de los objetivos
- b) Planificar actividades
- c) Selección de estrategias de intervención
- d) Evaluar los recursos existentes
- e) Seleccionar y organizar los recursos
- f) Implicar los elementos del programa
- g) Programa de formación para los componentes.

4. Ejecución del programa

- a) Temporalización
- b) Especificación de funciones
- c) Seguimiento de las actividades
- d) Logística necesaria
- e) Relaciones públicas

5. Evaluación del programa

- a) Cuestiones a contestar por la evaluación
- b) Diseño de evaluación
- c) Instrumentos y estrategias de evaluación
- d) Puntos de toma de decisión en la evaluación continua
- e) Técnicas de análisis

6. Coste del programa

- a) Personal
- b) Material
- c) Fuentes

Ámbitos y contextos de intervención

En este apartado desarrollaré las cuatro áreas de intervención de la orientación educativa: la atención a la diversidad, la orientación académico-profesional, el desarrollo psicosocial y la intervención en el contexto socio-comunitario. Las dos primeras estarán basadas en las conferencias que nos dieron en clase Marian Garrido y Eva Urbón respectivamente.

1. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En la charla que nos dio Marian Garrido, ésta se centró en las dificultades de aprendizaje, especialmente en las dificultades de lectura. Expondré las ideas que, desde mi punto de vista, fueron más relevantes:

- Si explicamos el éxito escolar a partir de muchas variables, ¿por qué explicamos el fracaso escolar sólo a partir de una? El fracaso escolar también depende de muchas variables. Además muchas veces, a la hora de explicar el fracaso escolar de un alumno en un área se esgrimen alguno de estos motivos: es extranjero, pertenece a una familia desestructurada, tiene dificultades de aprendizaje, tiene poca motivación, tiene déficit de atención con o sin hiperactividad etc. Sin embargo, mayoritariamente, sólo cuando la explicación del fracaso viene dada por las dificultades de aprendizaje hay una preocupación y una intervención por parte del sistema educativo, ¿por qué no hay preocupación e intervención para el resto?
- Con la intervención que realicemos con un alumno tenemos que conseguir un antes y un después en la vida del niño, si no, nuestro trabajo no habrá sido útil.
- Cuando falle una o varias variables en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un alumno, tenemos que potenciar el resto de variables para compensar. Si descubrimos el “punto flaco” de un alumno, no tiene que servir esto para excusarnos sino para desarrollar el resto. Por ejemplo, si descubrimos que la causa del fracaso escolar de un niño es que pertenece a una familia desestructurada que no le da importancia al proceso educativo de nuestro alumno, debemos saber que con la familia no podemos contar, pero esto no debe servirnos como excusa para “abandonar” al alumno, tenemos que potenciar el resto de variables que sí pueden ayudarnos: la motivación del alumno, sus habilidades y capacidades etc.
- La bidireccional del proceso de enseñanza-aprendizaje. No es sólo el alumno el que aprende sino hay que destacar la importancia del profesor que enseña. El rol del alumno es importante y dependerá de muchos factores como sus habilidades intelectuales, su personalidad, su motivación hacia el estudio... Pero no debemos olvidarnos del rol del

profesor (el profesor no debe olvidarse de su rol) que debe plantarse las siguientes preguntas: ¿qué quiero que aprendan mis alumnos? ¿cómo quiero que aprendan mis alumnos? Y ¿en qué contexto quiero que aprendan mis alumnos? Desde mi humilde opinión añadiría una pregunta más ¿cómo son (y como aprenden) cada uno de mis alumnos?

- Concepto de alumnos con dificultades de aprendizaje: niños que no evolucionan al ritmo esperado en algún aspecto curricular concreto.
- En relación con el proceso de aprendizaje de la lectura, la charla sirvió como un buen recordatorio de lo que había estudiado en la licenciatura de Psicología y que tenía un poco olvidado. Como aspectos más relevantes:

Proceso léxico: con los dos tipos de ruta, la ruta fonológica que consiste en convertir la palabra en la versión oral para después acceder al significado y que sirve para todas las palabras que se ajustan a las normas de conversión fonema-grafema, y la ruta léxica o visual en la que se accede directamente al significado y sirve para todas las palabras conocidas.

Procesos de bajo nivel: procesos perceptivos y lexicales, sirven para el reconocimiento de palabras, se pueden automatizar y se relacionan con las actividades implicadas en asignar significado a los símbolos escritos. Estas actividades son: discriminación y reconocimiento de formas, categorización de sonidos, acceso al significado de las palabras (vía fonológica y vía lexical) y acceso al léxico interno o diccionario mental (visual o auditivo).

Procesos de alto nivel: procesos sintácticos y semánticos, sirven para la interpretación del texto, no se pueden automatizar y se relacionan con las actividades que conjugan los significados para alcanzar la interpretación plena del texto. Estas actividades son: activación de conocimientos previos (experienciales, curriculares y sobre estructuras de texto), tratamiento de la información del texto (construcción, macroestructura y modelo mental) y autorregulación y autoconciencia.

Para concluir, resaltar la importancia de los cuatro primeros puntos a la hora de atender a alumnos con o sin dificultades de aprendizaje, tendrían que ser premisas básicas de toda intervención educativa.

2. LA ORIENTACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL

En relación a la conferencia que Eva Urbón nos dio acerca de la orientación académico-profesional querría destacar las ideas que, a mi modo de ver, son más importantes para mi formación como orientadora:

- ✧ Importancia de la formación en el actual mercado laboral: según un artículo del Heraldo de Aragón que nos mostró Eva Urbón el 80% de las personas que buscan trabajo no tienen ni la FP ni estudios universitarios. También debemos inculcar el aprendizaje a lo largo de la vida.
- ✧ La orientación académica y la orientación profesional deben entenderse como un flujo continuo y no por separado.
- ✧ A la hora de orientar a una persona debemos tener en cuenta el mercado laboral pero éste no debe ser lo más importante, sino que hay que respetar los gustos, motivaciones, preferencias etc.
- ✧ La orientación académico-profesional que debemos desarrollar es una orientación basada en la idea de un orientado activo y autónomo. El orientador ayuda pero es el sujeto el que descubre, investiga...
- ✧ Importancia de las funciones psicosociales del trabajo: son los diferentes factores que hacen que una persona se decante por un u otro trabajo. Estas funciones psicosociales del trabajo son: función integrativa o significativa, función de proporcionar status y prestigio social, función de identidad personal y laboral, función económica, fuente de oportunidades para la interacción y contactos sociales, función de estructurar el tiempo, función de actividad obligatoria, función de ser una fuente de oportunidades para desarrollar habilidades y destrezas, función de transmitir normas, creencias y expectativas sociales, función de proporcionar poder y control y función de comodidad.
- ✧ Importancia del autoconocimiento en la búsqueda de empleo: una persona debe conocerse a sí misma, conocer sus defectos, sus cualidades, sus principales características etc., para saber en que quiere y puede trabajar.
- ✧ Importancia del conocimiento del sistema educativo y de los cambios que se van dando en éste para la realización de una buena práctica orientadora en el ámbito académico-profesional.
- ✧ Para realizar una buena orientación académica a un alumno cuando la tengamos que realizar en un instituto debemos adaptarnos a la situación actual pero sin perder la vista en los intereses del alumno, en lo que él quiere.

- ✧ Apartados que debemos tener en cuenta en la entrevista inicial que hagamos a una persona en un proceso de búsqueda de empleo:

1. Datos personales.
2. Situación actual: motivo por el que se acude a orientación, cuanto tiempo lleva sin trabajar, último trabajo, motivos por los que no ha trabajado, cobra prestación...
3. Historia profesional: estudios, principales ocupaciones y cronología.
4. Disponibilidad: horaria, geográfica...
5. Perspectivas laborales y motivaciones: de qué le gustaría trabajar, opciones laborales que maneja en este momento, por qué quiere trabajar...
6. Búsqueda de empleo: qué está haciendo para buscar trabajo y necesidades (herramientas, recursos, toma de decisiones, planificación y organización, motivación y expectativas).
7. Actitud frente a la búsqueda de empleo y la tutoría.
8. Diagnóstico inicial.

Como conclusión me gustaría añadir una cita que nos enseñó Eva Urbón en relación la orientación académico-profesional: “Estar preparado es importante, saber esperar lo es aún más pero aprovechar el momento adecuado es la clave de la vida.” (Arthur Schnitzler).

3. DESARROLLO PSICOSOCIAL

Se ha propuesto la expresión “desarrollo psicosocial” para nombrar “el proceso de transformaciones que se dan en una interacción permanente del niño o niña con su ambiente físico y social” (UNICEF, 2004: 6). Hoy en día se considera que este proceso comienza en el vientre materno y evoluciona logrando niveles cada vez más complejos de movimientos y acciones, pensamientos, lenguaje, emociones, sentimientos y relaciones con los demás. Como resultado, la persona va desarrollando las capacidades necesarias para adaptarse al medio y va formando una visión del mundo, de la sociedad y de sí mismo.

La escuela tiene un papel muy importante en el desarrollo psicosocial y afectivo de las personas puesto que pasan allí una gran parte del tiempo en dos fases muy importantes del desarrollo: la infancia y la adolescencia. La escuela es un elemento central en el medio ambiente de los niños y adolescentes, al menos en los países donde la escolarización obligatoria existe, lo que la convierte en un lugar privilegiado para la promoción del desarrollo psicosocial.

En el desarrollo psicosocial se pueden diferenciar tres aspectos:

- desarrollo personal: se refiere al autoconocimiento, la autoestima, o el autocontrol.
- desarrollo social: se refiere a la eficacia en la forma de relacionarse con los demás.

- desarrollo moral: a la capacidad para regular las interacciones con los otros de forma justa, teniendo en cuenta sus necesidades se refiere.

Los tipos de desarrollo descritos son interdependientes entre ellos, están interrelacionados con el desarrollo intelectual y, además, integran componentes cognitivos, conductuales y afectivoemocionales. El desarrollo psicosocial abarca, por tanto, un campo muy amplio, lo que ha dado lugar a perspectivas y programas de intervención muy diversos. Los programas que se realizan más frecuentemente en la escuela respecto al desarrollo psicosocial:

- ✦ programas de habilidades sociales: primeras habilidades sociales (escuchar, iniciar una conversación, mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias...), habilidades sociales avanzadas (pedir ayuda, participar, dar instrucciones...), habilidades relacionadas con los sentimientos (conocer los propios sentimientos, expresar los sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse con el enfado de otro...), habilidades alternativas a la agresión (pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, empezar el autocontrol...), habilidades para hacer frente al estrés (formular una queja, responder a una queja, demostrar deportividad después de un juego, resolver la vergüenza, arreglárselas cuando le dejan de lado...) y habilidades de planificación (tomar decisiones, discernir sobre la causa de un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades...).
- ✦ programas de habilidades personales: a través de actividades y ejercicios de autoexploración y autoanálisis (el objetivo es que cada persona sea consciente de aquello que le gusta y de lo que no, de lo que le preocupa y de lo que le hace sentirse bien, de sus cualidades, habilidades y limitaciones), actividades utilizando la estrategia de reflejo (se trata de hacer visible la opinión que tienen unos alumnos de otros, incidiendo sobre los aspectos positivos) y actividades y ejercicios de estimulación del pensamiento positivo (consiste en incidir en la actividad mental para aprender a controlar los pensamientos negativos y distorsionados que llevan a pensar de forma despectiva sobre uno mismo).
- ✦ programas de desarrollo moral o valores: el diálogo es el método fundamental de la educación moral y se puede aplicar a diferentes tipos de actividades: clarificación de valores (tiene como objetivo ayudar a los alumnos y las alumnas a tomar conciencia de sus valores), discusión de dilemas (el objetivo es desarrollar el juicio o razonamiento moral utilizando dilemas reales o hipotéticos), narraciones e historias de vida (esta estrategia se dirige principalmente al desarrollo de las emociones; se presenta una narración y se promueve un análisis de lo que las personas hacen y sienten) y role-playing (se pretende

que el alumno o alumna explore sus sentimientos, actitudes, valores y percepciones, desarrolle sus capacidades de resolución de problemas y adopte diferentes perspectivas ante un mismo problema, desarrollando la capacidad empática).

4. LA INTERVENCIÓN EN EL CONTEXTO SOCIOCOMUNITARIO

La intervención de los profesionales de la orientación en el contexto sociocomunitario se sitúa dentro de la propia comunidad pero fuera de las instituciones formativas y las empresas. El marco institucional desde el que se realiza esta intervención son los servicios sociales, generalmente dependientes de la Administración Pública, ya sea central, autonómica o local, aunque también se lleva a cabo a través de los servicios de orientación de distintas asociaciones.

En este contexto sociocomunitario, los profesionales de la orientación tienen un ámbito de acción muy amplio, bien sea desde su posición como miembros de instituciones públicas o privadas de atención comunitaria, bien como coordinadores entre los centros educativos y los servicios comunitarios.

Dicho ámbito de acción se concreta en las siguientes áreas:

- ✧ Bienestar de la familia
- ✧ Promoción de la mujer
- ✧ Bienestar de la tercera edad
- ✧ Servicios para la juventud y para la prevención de la delincuencia juvenil
- ✧ Inserción social de los discapacitados físicos, psíquicos y sensoriales
- ✧ Inserción social de grupos desaventajados: ex-presidarios, drogodependientes, enfermos mentales, indigentes, minorías étnicas, analfabetos, mujeres excluidas, etc.
- ✧ Actuaciones en emergencias sociales
- ✧ Organización y animación comunitaria
- ✧ Prevención y desarrollo de la salud

Pueden destacarse dos modalidades de asesoramiento que mantienen el mismo marco teórico: el asesoramiento comprometido y el asesoramiento comunitario.

- El principal objetivo del asesoramiento comprometido es contribuir a la emancipación sociocultural de las personas o grupos. La función del asesor o asesora es la de un agente que ayuda a esta emancipación de manera comprometida con los sujetos y los grupos. Todos los sujetos han de ser reconocidos como agentes de cultura, por lo que el asesor o asesora tratará de lograr con ellos la superación del fatalismo y de formas de relación que impliquen actitudes y comportamientos de pasividad, dependencia y destrucción (de sí

mismos y del entorno).

- El asesoramiento comunitario tiene su origen en los problemas de desintegración social y degradación progresiva de las comunidades. Su objetivo es aumentar la capacidad de una comunidad y sus miembros para tomar decisiones sobre su propia vida y lograr sus objetivos. Vélaz de Medrano (2005:126) señala que esta modalidad de asesoramiento “aporta un elemento de gran importancia: la idea de que asesorar es facilitar poder a las comunidades y a los individuos (empowerment), es decir, aumentar su capacidad para tomar decisiones sobre su propia vida”. Según Vélaz de Medrano (2003) los rasgos que definen este modelo de asesoramiento, fundamentalmente aplicado en el campo del Trabajo Social, son los siguientes:
 - ✦ El principal valor educativo reside en trabajar con grupos que potencialmente pueden
 - ✦ organizarse como redes de colaboración y comunicación, con el fin de darles influencia social a nivel organizativo y así aumentar la capacidad de intervención de los sujetos en su comunidad.
 - ✦ El proceso de asesoramiento gira en torno a tres grandes dimensiones: el sentido de comunidad (creación de una identidad colectiva); la gestión, conservación y desarrollo de los recursos de la comunidad; y la capacitación de sus miembros para la participación democrática en la vida de la comunidad a la que pertenecen.
 - ✦ Busca incrementar la capacidad de los sujetos para tomar decisiones sobre su propia vida, trabajando con redes sociales emergentes de interacción para organizar su funcionamiento con el propósito de influir en la transformación del entorno social.
 - ✦ Utiliza la promoción de la autoayuda, la creación y uso de los propios recursos y la aplicación de métodos consensuados de resolución de problemas.

La meta que a largo plazo guía el asesoramiento es la transformación del contexto social.

Trabajo en grupo: “Aprende a controlar el estrés”

El trabajo que realizamos en grupo consistió en un taller para que los alumnos de 2º Bachillerato aprendieran algunas técnicas de control del estrés y la ansiedad cara a los exámenes y especialmente a la Selectividad.

La parte del taller en la que yo me centré a la hora de impartir a los alumnos fue la de las técnicas de relajación, elegimos tres principalmente:

- Respiración: respiración profunda y respiración natural completa.
- Relajación con imágenes dirigidas
- Relajación muscular progresiva de Jacobson

Nuestra elección vino dada por la sustentación científica que poseen y por la facilidad que tienen para ser aprendidas y entrenadas.

En cuanto a mi actuación, al principio sentí un poco de inseguridad, ya que aunque había estudiado varias veces esas técnicas de relajación y las había practicado de manera individual, nunca las había transmitido de una manera práctica a un grupo de personas. Sin embargo, la experiencia fue muy satisfactoria y conforme pasó el tiempo me sentí más cómoda. Además, el feedback que recibí de las alumnas al terminar las sesiones fue muy positiva, ya que me comentaron que se les había servido para relajarse.

En cuanto a la planificación y el diseño del taller que realizamos de manera grupal, la experiencia también fue muy positiva. Nos coordinamos muy bien en cuanto a la elección de actividades y asignación de tareas y todas aportamos desde nuestra experiencia.

En cuanto a la hora de señalar algo negativo, además de lo que ya hemos indicado en el apartado de evaluación, me gustaría señalar la escasa participación en cuanto a número de alumnos que tuvo el taller. Los motivos que achacamos a esto son:

- El taller se tuvo que realizar en horario no lectivo ya que en Bachillerato no tienen hora de tutoría por lo que la asistencia era voluntaria
- Los alumnos estaban en plena época de exámenes.
- Como no, algo de autocrítica, no supimos publicitarlo y venderlo de una manera eficaz.

En resumen, la experiencia fue muy satisfactoria, tanto a la hora de verme desenvolverme en un terreno hasta ahora inexplorado para mí, como a la hora del trabajo en grupo con mis compañeras, sin olvidar los resultados positivos que dieron la evaluación del taller.

Para una explicación completa del taller ir a anexo II.

Para ver las dispositivas de la exposición en clase del taller ir a anexo III.

Caso individual: entrevista con una madre

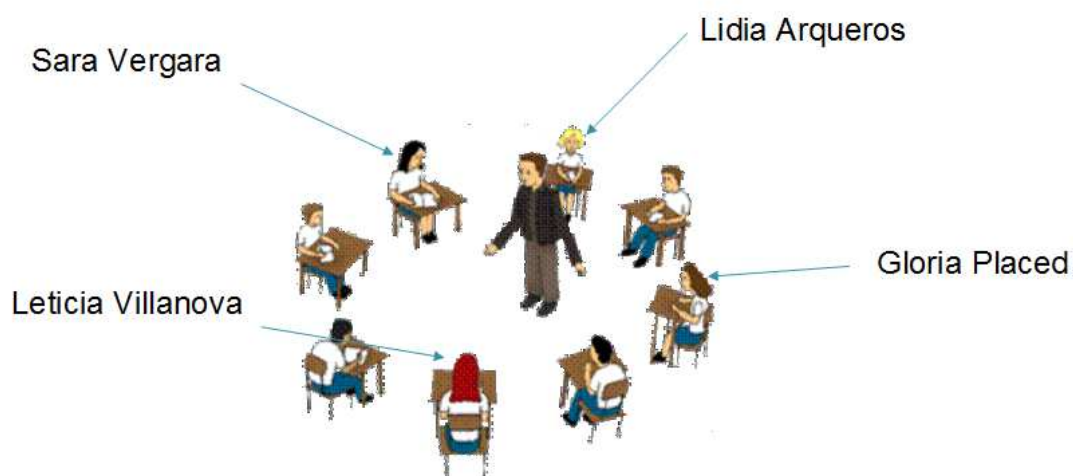
El caso individual que yo desarrollé consistió en una entrevista con una madre que pidió cita con la orientadora del instituto porque estaba preocupada por el rendimiento académico de su hijo y la baja motivación que éste presentaba hacia el estudio.

Mi actuación se basó en la observación que yo había realizado de otras actuaciones similares de la orientadora del centro. En un principio reconozco que me mostré un poco insegura pero tras los primeros momentos de nervios y gracias a la actitud que la madre mostró hacia mi, tratándome como una profesional y la confianza que la orientadora mostró en mí, los nervios desaparecieron.

Para ver el esquema-resumen de la entrevista que realicé ir a anexo IV.

ANEXO I: Diapositivas de la exposición oral sobre el modelo de orientación constructivista.

MODELO EDUCATIVO CONSTRUCTIVISTA



ÍNDICE

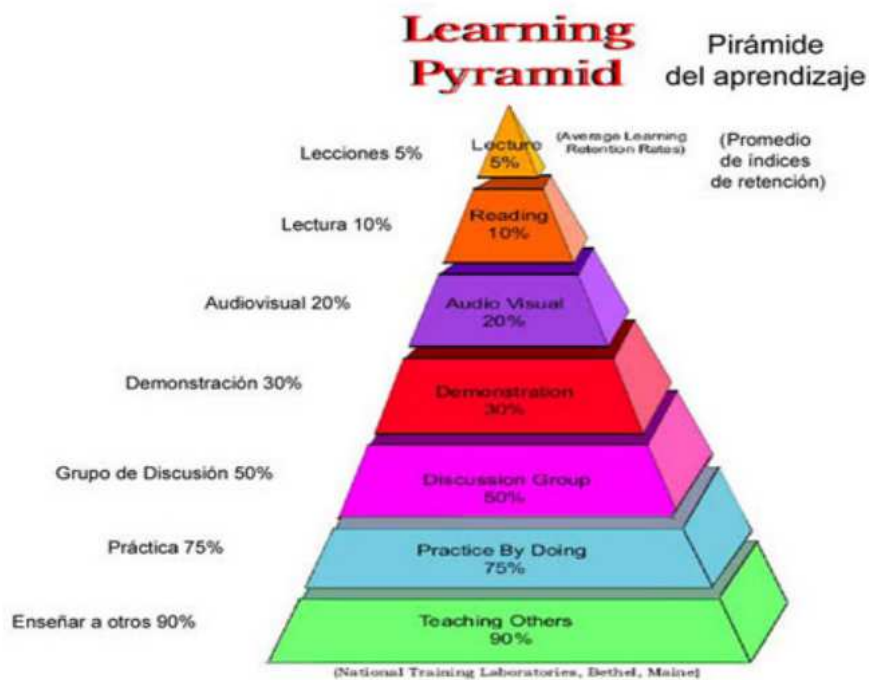
1. El modelo educativo-constructivista: características y principios.
2. El proceso de orientación e intervención psicoeducativa.
3. Principales retos de los asesores en este modelo.
4. Lineas prospectivas de asesoramiento psicopedagógico.

Uno)



EL MODELO EDUCATIVO- CONSTRUCTIVISTA. BASES TEÓRICAS

Concepción de aprendizaje



El aprendizaje es el motor del desarrollo

VISIÓN CONSTRUCTIVISTA DEL DESARROLLO

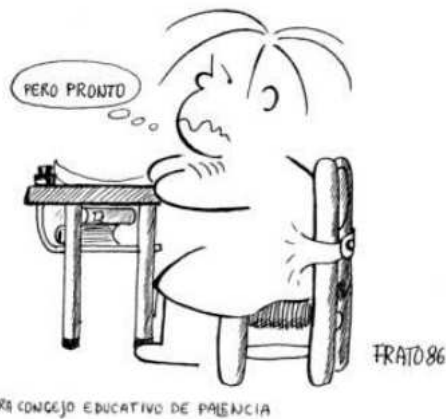
Enmarcada en el enfoque **SOCIOCULTURAL**

El alumno se desarrolla en situaciones de interacción social

En las que el propio alumno construye una representación de la realidad a partir de sus conocimientos

Epistemología del asesoramiento psicopedagógico

UNA ESCUELA ALTERNATIVA



- Constructivismo.
 - Culturización
 - Contexto social
 - Abstracción y autonomía
 - Calidad de la interacción social.

Fenómenos dependientes



Características asesoramiento psicopedagógico

- Prevención y optimización.
- Análisis sistémico. Interdependencia de los elementos del sistema.
- Interdependencia con otros sistemas.
- Intervención: conocimiento negociado sobre los roles (límites y responsabilidad)
- Partir de la situación inicial de la institución.
 - Visión del aprendizaje del profesorado, practicas educativas, etc.
- Lograr mayor autonomía de la comunidad educativa.

La misión del asesor



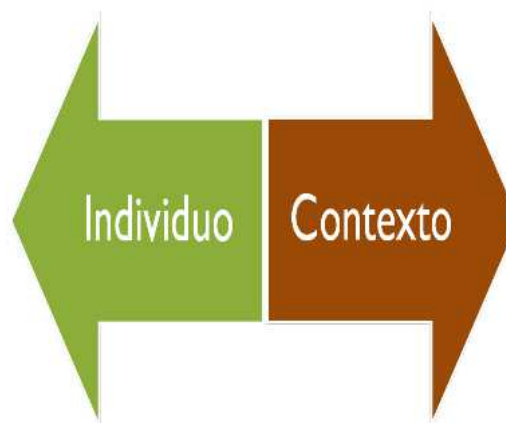
Dos)



EL PROCESO DE ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA.

ENFOQUES DE ASESORAMIENTO

Diagnóstico
Etiología
Intervención
PROBLEMAS
-No tiene en cuenta la multicausalidad.
- Se interviene de forma aislada.



Interacción de los alumnos con los agentes educativos. Se trata de identificar las interacciones y modificarlas. Se centra más en la prevención.

FACTORES A ANALIZAR

- ¿Quién actúa? Actores
- ¿Sobre qué se actúa? Contenidos
- ¿Para qué se actúa? Objetivos y finalidades
- ¿De qué modo se actúa?
Modalidades de interacción
- ¿Dónde y en qué momentos se actúa? Actividades organizadas

DEBERÁ PERMITIR

- Definir el problema conjuntamente con los actores involucrados
- Delimitar las condiciones de la intervención
- Lograr una construcción compartida de posibles soluciones
- Establecer acuerdos sobre el seguimiento y evaluación de la intervención

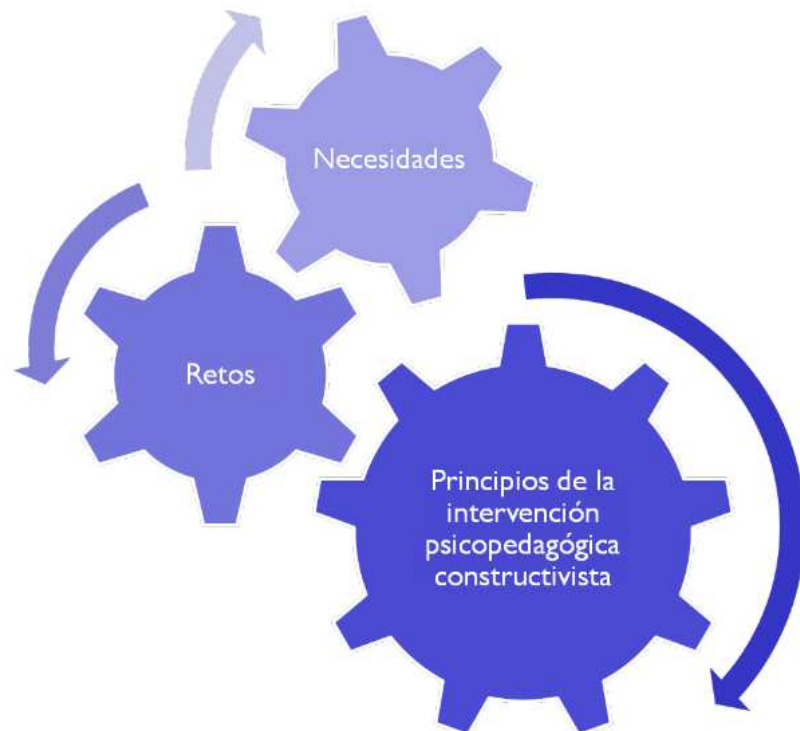
VENTAJAS DE ESTE TIPO DE ANÁLISIS

- Sistema de regulación de la práctica profesional asesora
- Medio para gestionar la comunicación y la formación
- Compartir y consensuar criterios de actuación entre profesionales
- Formar otros colectivos de profesionales
- Herramienta de investigación sobre la práctica asesora
- Producir conocimiento que permita interpretar sus claves
- Producir conocimiento que facilite la mejora de las intervenciones

Tres)



PRINCIPALES RETOS DE LOS ASESORES EN ESTE MODELO.



Principios generales de la intervención constructivista.

Modelo basado en una visión constructivista del desarrollo enmarcado en un enfoque sociocultural

&

El alumnado aprende en interacción con el entorno y por tanto no depende sólo de características particulares de los mismos

- ✓ Trabajar la prevención/ por objetivos
- ✓ El conjunto de la intervención como objeto de intervención.

. Trabajar la prevención/ trabajar por objetivos

R → Cambio de conciencia.

. El conjunto de la intervención como objeto de la intervención

R } Comunicación fluida y constante.

S&N } (APLICAR LAS TIC E INNOVAR)

R } Muchos factores a controlar y conocer.

S&N } (TRABAJO EN EQUIPO/FINANCIACIÓN)

R } Nuevas intervenciones holísticas.

S&N } (INVESTIGACIÓN)

**Se concibe como un medio al servicio
de la individualización de la
enseñanza.**

R Nuevo modelo de intervención que de respuesta a la
individualidad del alunado.

S&N (INVESTIGACIÓN/FINANCIACIÓN/CAMBIO DE
CONCIENCIA)

R Un Orientador por centro para dar respuesta a todos
los estudiantes.

S&N (CAMBIO DE CONCIENCIA/ TRABAJO EN
EQUIPO/
FINANCIACIÓN)

Grandes retos & grandes necesidades.



“El verdadero reto de la orientación es adecuar un modelo de intervención a todas las necesidades de todos los agentes educativos que sea operativo y eficaz. “

<http://www.youtube.com/watch?v=ydazeXYFg>

Cuatro)



LÍNEAS PROSPECTIVAS DE ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO

:Entre los **nuevos ámbitos** de
asesoramiento **psicopedagógico**
que gradualmente van **ampliando**
nuestro **horizonte profesional**
destacaríamos:



LÍNEAS PROSPECTIVAS DE ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO

- El diseño y elaboración de programas multimedia y el uso educativo de las TIC.



LÍNEAS PROSPECTIVAS DE ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO

- El **asesoramiento** en el **diseño** y formatos interactivos de programas de **radio, prensa y televisión**, en especial de los dirigidos a la **población infantil y juvenil**.



LÍNEAS PROSPECTIVAS DE ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO

- Posibilidades de **asesoramiento** que ofrecen los distintos departamentos de nuestras **universidades**.



LÍNEAS PROSPECTIVAS DE ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO

Idea definitiva que debe guiar nuestro quehacer profesional:

Lograr que cualquier alumno en cualquier contexto educativo encuentre su lugar para aprender





LÍNEAS PROSPECTIVAS DE ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO

**¿Os parece constructivista el
punto de vista del profesor que
aparece en el vídeo?**

<http://www.youtube.com/watch?v=oKBGfpHCbYc>



MUCHAS GRACIAS POR VUESTRA ATENCIÓN

ANEXO II: Taller “Aprende a controlar el estrés”

INTRODUCCIÓN

Las sociedades occidentales sufren desde los años setenta un proceso de cambio de modelo económico caracterizado por la globalización del mismo y que comporta grandes transformaciones en el sistema productivo y el mercado de trabajo. Esta tendencia va acompañada de una mayor valoración de la formación y el conocimiento ya que los trabajos cada vez se caracterizan menos por las exigencias físicas (Artazcoz, Escribà-Argüir & Cortès, 2006). Este aumento de demanda mental se ve reflejado en el sistema educativo como productor de futuros miembros del mercado laboral. El exceso de exigencias psicológicas consideradas como estresores (Karasek & Theorell, 1990) tiene consecuencias drásticas en nuestra población objetivo: los jóvenes. Es por ello que, a la vez que les exigimos un mayor desarrollo mental debemos enseñarles a gestionar el estrés que eso les produce.

JUSTIFICACIÓN

La naturaleza de los acontecimientos vitales que se dan en la historia vital de los jóvenes y adolescentes se describe como estresante porque se relacionan con procesos de adaptación a situaciones que perciben como dificultosas. Según Bernal y Escobar (2000) estas dificultades pueden ser: el ingreso a la universidad, la elección de carrera, el inicio o la imposibilidad de actividad laboral de acuerdo con la situación económica del país, la escogencia de pareja, el distanciamiento de los vínculos parentales, los cambios de residencia, la presencia de enfermedad grave propia o de algún familiar, matrimonio, divorcio, separación, pérdida del trabajo, muerte de un familiar cercano o amigo, abuso sexual y el maltrato físico o psicológico.

Diversos estudios relacionan los eventos de estrés mayor o la acumulación de eventos estresantes menores con el desarrollo de cuadros depresivos (Pardo, Sandoval, & Umbarila, 2004), apoyando así la hipótesis de que el estrés en edad temprana incrementa el riesgo de psicopatología en un futuro (Loman & Gunnar, 2010). Pese a todo, la falta de consenso frente al término *estrés* impide comparar investigaciones. Así pues, Fernández y Edo (1998) plantean hasta cinco definiciones distintas del concepto de estrés: (a) condición ambiental, (b) respuesta a ciertas condiciones ambientales, (c) apreciación personal de la situación, (d) relación de desequilibrio entre demandas ambientales y competencia para el afrontamiento, y finalmente, (e) consecuencia nociva concreta derivada de alguna de las anteriores concepciones. Sin embargo, esta falta de consenso ha contribuido a la generación de diversas técnicas de afrontamiento al estrés. Ante esta

diversificación, cada individuo puede seleccionar aquella técnica que mejor se adapte a sus necesidades, a su concepto de estrés o a su personalidad.

Santos, Bernal y Bonilla (1998) hallaron en su estudio una correlación positiva entre eventos de estrés considerados como negativos y sintomatología depresiva, concluyendo que los profesionales de salud mental deben dirigir sus esfuerzos al desarrollo de programas del manejo del estrés como una alternativa preventiva a la depresión.

De acuerdo con lo citado en Merino Merino (2008), un estudio europeo estima que la prevalencia de trastornos mentales en los jóvenes europeos de 15-24 años está en torno al 20%, siendo esta media relativamente más baja entre los jóvenes españoles que se sitúa entre el 10 y el 20%.

Ante estos datos estadísticos y siguiendo las recomendaciones de autores como Santos et al., 1998, desde el departamento de orientación del I.E.S. Francisco Grande Covián nos dispusimos a desarrollar e implementar un programa de afrontamiento del estrés siguiendo una metodología de taller práctico.

CONTEXTUALIZACIÓN

El I.E.S. Francisco Grande Covián se caracteriza por impartir únicamente las etapas de Secundaria y Bachillerato. Dentro del Bachillerato se ofertan cuatro vías distintas: (a) Ciencias de la Salud, (b) Ciencias Técnicas, (c) Humanidades y (d) Sociales.

El centro se caracteriza por tener un nivel de exigencia elevado y unos resultados impecables en términos de selectividad.

DETECCIÓN DE NECESIDADES. DEMANDA.

Demanda: se ha detectado por parte de tutores y profesores de 2º de Bachillerato que muchos de sus alumnos presentan un grado de ansiedad elevado causado principalmente por la presión de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) inminentes.

OBJETIVOS GENERALES

Para lograr que los alumnos puedan llegar a controlar la ansiedad ante los exámenes, se ha desarrollado el taller “Afronta la selectividad sin agobiarte”

- Dar a conocer técnicas de relajación que puedan poner en práctica ante síntomas de ansiedad puntuales.
- Practicar las técnicas de relajación propuestas en el taller.

CONTENIDOS.

- Técnicas de relajación y respiración
- Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés
- Técnicas de distensión y expresión corporal.

ESTRUCTURA DE LAS SESIONES Y ACTIVIDADES.

Para dar a conocer el taller en el centro se elabora un cartel publicitario (ver Anexo III).

Se realizarán 2 sesiones de 2 horas cada una que seguirán una estructura similar.

En primer lugar se harán juegos para romper el hielo, a continuación dinámicas de danzaterapia/musicoterapia que les permitan descargar energía y hacer una poco de ejercicio para eliminar la fatiga y concentrarse en sí mismos y en la realización del taller.

Sesión 1.

a) Introducción.

Objetivo: crear un ambiente distendido para favorecer la participación y concentración en los ejercicios de relajación posteriores.

Desarrollo:

Se iniciará la sesión con una breve introducción sobre lo que se va a hacer en los dos días de taller y cuál es el objetivo. Para fomentar la participación les preguntaremos a los chavales sobre sus técnicas actuales para afrontar el estrés previo a los exámenes.

Para crear un clima de distensión y concentración en el taller haremos un ejercicio dinámico y divertido. Así conseguiremos que se olviden por unas horas del estudio y se concentren en aprender las técnicas que vamos a poner en práctica con ellos.

Este juego inicial es conocido como “el terremoto”. Es necesario que el número de participantes sea impar, por lo que, de ser necesario, una de las personas que imparten el taller participará en el juego. Se harán grupos de tres y uno de cuatro. Del grupo de cuatro se elegirá a la persona que dará las consignas, por lo que tendremos sólo grupos de tres. De cada grupo, se elegirá a dos personas que se colocarán con los brazos extendidos formando una “casa” y el tercero se colocará dentro de dicha “casa” y será el inquilino. Las consignas serán, por tanto, tres: (1) casa, (2) inquilino, (3) terremoto. Las consignas, que enunciará la persona sin casa, servirán para que, en el cambio, esta persona pueda encontrar una casa, de manera que habrá otro que se quedará sin casa y tendrá que ser éste último quien dé las consignas. Las instrucciones según la consigna son:

- Cuando la consigna sea “casa”, las “casas” sin romperse deberán correr a buscar a otro inquilino.
- Cuando la consigna sea “inquilino” serán los inquilinos quienes irán a buscar otra casa.
- Cuando sea “terremoto” todos tendrán que cambiar de papel o volver a ser casa pero con otra pareja.

Temporalización: 10 minutos

Recursos: Dinamizador del juego.

b) Técnicas de distensión.

Objetivo: trabajar con sensaciones corporales y liberar la tensión muscular

Desarrollo:

Cuando el ambiente ya esté más relajado, les incitaremos a perder el ridículo y despojarse de las tensiones corporales mediante técnicas aplicadas de la danza-movimiento-terapia.

Es importante que el cuerpo se libere de las tensiones y se sienta libre y esto lo haremos a través de sentir fuerza y la suavidad del movimiento.

Se pondrá música contemporánea y se harán ejercicios de respiración con estiramientos. A continuación con una música upbeat se realizarán ejercicios de distensión de todas las partes del cuerpo (piernas, brazos, tronco). Los ejercicios trabajados son:

- Respiración y apertura del torso y los pulmones.
 - Quitarme la chaqueta (imaginaria)
- Estiramiento de la columna mediante el redondeo de la espalda al ir hacia abajo.
 - Echar el cuello hacia atrás a la hora de inspirar
 - Inclinar hacia abajo doblando la espalda, al mismo tiempo que espiramos.
- Tensar y destensar los puños.
- Masaje cosquilleo por las extremidades.
- Estiramiento de los brazos hacia el techo. Desmoronamiento, y golpear el suelo con las manos a la vez que se acompaña con suaves golpes desde la espalda y la cadera. (gesto de “frustración”)
- Vuelo de los brazos acompañando de un movimiento corporal que sigue la inercia de los mismos. Círculos verticales y horizontales.

Para finalizar se pondrán por parejas y harán un ejercicio de experimentar la fuerza del empuje y de la resistencia. Por lo tanto, tendrán que ponerse a un lado del aula. Uno tendrá que empujar al

otro hasta el otro lado del aula, mientras el otro le pondrá resistencia. No se podrán utilizar las manos, y será todo a través de la expresión corporal y verbal. Por lo tanto, pueden gritar, empujarse y moverse como quieran, con tal de llevar al otro al final del aula. Este ejercicio permitirá experimentar y expresar un cierto nivel de frustración, mediante el cual el alumno podrá concienciarse y liberarse de parte de la tensión muscular.

Temporalización: 20 minutos.

Recursos: Dinamizadora que explique las actividades y movimientos en cada momento. Música relajante y más dinámica.

c) Técnicas cognitivas.

Objetivo: indagar los pensamientos irracionales que puedan tener los participantes, explicarles por qué son irracionales y ayudarles a combatirlos.

Desarrollo:

Explicar brevemente los pensamientos irracionales más comunes.

El hecho de hallarse ante una situación estresante no significa, necesariamente, sentirse nervioso y distorsionado, simplemente hemos aprendido a reaccionar así.

El estrés es una conducta inducida y no ayuda a mejorar el rendimiento sino que lo bloquea por lo que es necesario aprender a controlar la sensación de ansiedad, utilizando la técnica que mejor se ajuste a nuestras características personales. Se mostrarán los distintos tipos de pensamientos distorsionados para que aprendan a identificarlos y a modificarlos en beneficio de su capacidad de autocontrol.

Contenidos teóricos:

Explicación teórica con ejemplos de los siguientes pensamientos irracionales.

Filtraje: Se filtran los detalles negativos magnificándose mientras que los aspectos positivos no se tienen en cuenta. Ejemplo: “todo lo que no me he estudiado aún en vez de fijarme en lo que ya me sé”. Estrategias: Centrar la atención sobre las estrategias de afrontar el problema, más que obsesionándose por el propio problema. Categorizar el tema principal del problema, por ejemplo “pérdida” y como respuesta a esa pérdida centrarme en los objetos de valor que se posean. Combatir la exageración evitando palabras como “horrible”, “repugnante”, “tremendo”.

Pensamiento polarizado: Tendencia a verlo todo o blanco o negro. O bueno o malo. O perfecto o fracasado. No existen los grises. Ejemplo: aprobar-triunfar/suspender-fracasar. Darse cuenta de que existe el término medio que sería la ponderación de asignaturas en P.A.U. Estrategias: pensar en porcentajes. Los seres humanos son muy complejos para reducirlos a juicios dicotómicos.

Sobregeneralización: Se generaliza de un hecho negativo, la negatividad a toda la situación. Ejemplo: “voy mal en una asignatura, voy mal en todo”. Estrategias: pensar en cuánta evidencia real hay. Elaborar una tabla con tres columnas, pruebas a favor de mi conclusión, pruebas en contra de mi conclusión, conclusión alternativa. Evitar el efecto de la profecía Autocumplida.

Interpretación del pensamiento: Inferir lo que piensan los demás de ti sin que te lo expliquen. Ejemplo: “seguro que mis padres piensan que soy un fracasado”. Estrategias: las opiniones de la gente hay que tratarlas como hipótesis y deben de ser cuestionadas.

Visión catastrófica: Ponerse en la peor de las situaciones. Ejemplo: enterarse de un caso en el que un estudiante no ha podido acceder a la carrera universitaria por la que optaba y pensar que a ti te va a pasar lo mismo. Estrategias: evaluar de forma realista en forma de porcentajes y probabilidades.

Personalización: Comparar a lo demás contigo pese a que se encuentren en una situación distinta a la tuya. Ejemplo: comparar tus notas o avances con las de los demás aunque ellos se encuentren en una situación y contexto distintos a los tuyos. Estrategias: evitar el juego de las comparaciones, unas veces será exitoso pero otras será como una bofetada a la autoestima. Evitar compararse con los demás.

Falacias de control:

1. *Locus de control externo:* todo lo que pasa es por culpa de los demás o por factores externos.
2. *Locus de control interno:* todo lo que pasa es por culpa mía.
 - a) Ejemplo: depresión. Lo malo que sucede se atribuye a uno mismo y lo bueno a factores externos. Estrategias: identificar el locus de control de cada uno al que se tiende normalmente.

Falacia de justicia: nuestra idea de justicia no se corresponde con la de los demás. Ejemplo: “es injusto que otra persona tenga más nota que yo en esa asignatura”. Estrategia: aprender que cada persona tiene una noción de justicia y hay que respetarla. No siempre se corresponderá con la nuestra. Ser honesto con uno mismo y con los demás.

Culpabilidad: tendencia a culparse a uno mismo de todo. Ejemplo: el hecho de sacar una nota baja es porque no se ha estudiado lo suficiente sin tener en cuenta que el examen era difícil, por ejemplo. Estrategia: asumir que culparse a uno mismo por los problemas de los demás es una forma de autoengrandecimiento y que en realidad no se tiene tanto impacto en la vida de los demás como el que se cree realmente.

Debería: fijar normas rígidas. Perfeccionismo. Falta de flexibilidad. “tengo que estudiar todos los

días 5 horas. Si un día no se puede por alguna razón no pasa nada”. Estrategia: Asumir que siempre existen las excepciones.

Razonamiento emocional. Ejemplo: pensar que si estás triste es porque la situación es triste. Tú eres el artífice que posee la capacidad de convertir la situación en algo menos frustrante y negativo. Estrategia: hay que ser escépticos con lo que se siente y examinar nuestras emociones y sentimientos.

Falacia de la recompensa divina: esperar recompensas por el esfuerzo que a veces no llegan inmediatamente ni en consecuencia directa o inmediata a una acción.

Temporalización: 30 minutos

Recursos: Monitora que explique los pensamientos irracionales. Dossier de apuntes.

d) Técnicas de relajación.

Objetivo: practicar técnicas básicas de respiración e imaginación para fomentar el nivel de relajación del participante.

Desarrollo:

a) Respiración.

En primer lugar explicaremos los dos tipos básicos de respiración que vamos a practicar: respiración profunda y la respiración natural completa.

Para comenzar con la práctica exploraremos la respiración propia de cada una. Se les pedirá a los alumnos que se coloquen en la posición “cuerpo muerto” y que respiren. A continuación tendrán que colocar las manos en el lugar del cuerpo que sube y baja a la vez que respiran, comprobando así el tipo de respiración que cada uno tiene.

Les explicaremos que las personas que están nerviosas tienden a hacer respiraciones cortas y superficiales que sólo alcanzan la parte más alta del tórax. También les indicaremos que es preferible respirar por la nariz que por la boca.

b) Entrenamiento de la respiración profunda.

Les daremos las indicaciones para colocarse en la postura adecuada y pondremos una música relajante de motivos naturales.

Postura: tumbados en el suelo boca arriba con las rodillas dobladas y los pies separados unos 20 cm dirigiéndolos ligeramente hacia afuera. Es importante que la columna esté recta y estirada apoyándose completamente en el suelo.

Les pediremos que exploren su cuerpo en busca de signos de tensión. Tendrán que tomar aire

profunda y lentamente por la nariz hasta hacerlo llegar al abdomen. Colocarán una mano encima del abdomen para comprobar cómo sube en la inspiración y baja en la espiración. Cuando se hayan relajado, les pediremos que sonrían suavemente. Después tendrán que inhalar aire por la nariz y sacarlo por la boca haciendo un ruido suave y relajante como el que hace el viento cuando sopla ligeramente. Esto servirá para relajar la boca y la lengua. Continuarán haciendo estas respiraciones largas, lentas y profundas hasta que lo dominen. Les indicaremos que deben concentrarse en la respiración y el sonido que hacen al expulsar el aire. Es importante dejar claro que estas respiraciones deben practicarse diariamente entre 5 y 10 minutos.

c) Entrenamiento de la respiración natural completa.

Postura: cómodo de pie o sentado.

Este entrenamiento sigue 4 fases que iremos practicando progresivamente, para ello les daremos a los alumnos las siguientes instrucciones:

- Inspirar por la nariz llenando la parte baja de los pulmones, notaremos que el abdomen se eleva hacia afuera.
- Inspirar por la nariz llenando la parte media de los pulmones, notaremos que la parte inferior del tórax y las últimas costillas se expanden ligeramente.
- Inspirar por la nariz llenando la parte alta de los pulmones, notaremos que se eleva ligeramente el pecho y el abdomen se mete para dentro.
- En una única inhalación suave y continuada desarrollar los tres pasos ejercitados anteriormente. Mantener la inhalación durante unos segundos con todos los pulmones llenos. En ese momento comenzaremos a hacer una espiración muy lenta para que se vayan vaciando los pulmones suavemente y se relaje el abdomen y el tórax.

d) Imágenes dirigidas.

Con esta técnica emplearemos la imaginación para lograr la relajación. Los alumnos estarán tumbados con los ojos cerrados, mientras la monitora les va leyendo las instrucciones de manera lenta y pausada, con una voz suave y relajante. A la vez, sonará una música relajante. Las instrucciones describen la imagen de un lugar que transmite paz y tranquilidad (ver anexo I)

Temporalización: 40 minutos

Recursos: Monitora que explique los ejercicios. Lectura de imagen dirigida. Música relajante.

e) Entrevista grupal de evaluación.

Es importante para la evaluación de la actividad y la posible modificación de la próxima sesión conocer las sensaciones y pensamientos de los alumnos sobre esta primera sesión. Para ello, plantearemos las siguientes preguntas:

- ¿cómo os sentís? ¿estáis más relajados?
- ¿creéis que os pueden servir alguna de estas técnicas?
- ¿pensáis practicarlas para poder utilizarlas efectivamente los días antes de las P.A.U.?

b) Sesión II

a) Introducción.

Para introducir la sesión les explicaremos en qué vamos a invertir las próximas 2 horas. Haciendo una breve explicación de los contenidos que se trabajarán en el taller.

Induiremos, nuevamente, un clima distendido mediante la realización de dinámicas de grupo entretenidas. En esta sesión, pediremos a los alumnos que creen ser distintas cosas: (1) palomitas de maíz que estarán en una sartén saltando sin parar y la sartén se irá haciendo más o menos grande en función de las consignas que dé la monitora; (2) un dragón que estará definido por un alumno que hará de cola y otro de cabeza, el resto tendrán que colocarse en fila para formar el cuerpo, y la cola y la cabeza cambiarán de persona según la monitora lo indique.

A preferencia de la monitora también se podrán aplicar otras dinámicas como la del director de orquesta. En función de la recepción por parte del grupo.

b) Técnicas de distensión.

Objetivo: entender la importancia y la eficacia del condicionamiento clásico también en las situaciones de estrés. Despojarse de tensiones posturales.

Desarrollo:

Vals, bailar estilo libre, expresando lo que transmite la música. Cuando pare la música el alumno deberá inducir en su cuerpo una sensación de tensión, miedo y locura. En el momento que la música vuelva a sonar, volverán a desplazarse por la sala bailando y sonriendo.

En una segunda actividad realizaremos ejercicios similares a los de la sesión anterior introduciendo aspectos de suavidad. Emularemos acariciar el espacio, imaginando que este es muy suave.

Finalmente, propondremos una actividad que trabaja la relajación a través de la sensación de

suavidad y energía etérea y que está basada en las técnicas del Reiki. En esta actividad tendrán que colocarse por parejas. Un miembro de la pareja simulará hacerle un masaje pero sin tocarle aunque sí intentará mantener sus manos lo más próximas a la piel de otro que estará tumbado cómodamente.

c) Técnicas cognitivas.

Detención del pensamiento:

Esta técnica fue inventada por Bain (1928) y adaptada por Joseph Wolpe y otros terapeutas de conducta a finales de los cincuenta con la finalidad de tratar los pensamientos obsesivos y fóbicos. Las obsesiones son pensamientos repetitivos y extraños que no se adaptan a la realidad, son perjudiciales, improductivos, producen ansiedad y pueden afectar a las relaciones sociales e interpersonales. Son numerosos los ejemplos de obsesiones: las preocupaciones excesivas por la salud (hipocondriasis), pensamientos de inadecuación sexual persistentes, dudas referidas a sí mismo (creer que no vales nada, baja autoestima, "seré incapaz de hacer esta tarea bien"...), tener miedos injustificados, etc.

Objetivo: que los participantes del taller aprendan la técnica y sean capaces de aplicarla con éxito en su vida cotidiana ante situaciones de estrés.

Desarrollo:

Para sacar partido a esta técnica se suelen utilizar los siguientes pasos:

Determinar cuáles son los pensamientos obsesivos y/o fóbicos.

Se trabajará a través de la introspección cuáles son los pensamientos que se repiten de forma habitual y que al mismo tiempo le proporcionan mayor malestar a los asistentes al taller o los perciben como desagradables. Por la naturaleza del taller nos centraremos en los pensamientos relacionados con el rendimiento académico y el estrés ante los exámenes.

Imaginación en el pensamiento.

Se trabajará con los asistentes al taller la imaginación de una situación en la que aparezca con facilidad el pensamiento obsesivo que quieren combatir. Se les pedirá que lo imaginen con todos los detalles posibles.

También se practicará con pensamientos normales, alternando entre normales y obsesivos, para que en las fases posteriores cuando detengan los pensamientos obsesivos, éstos sean sustituidos por los pensamientos adaptativos.

Interrupción del pensamiento con ayuda.

Se trabajará con los asistentes la imaginación del pensamiento obsesivo (en este caso relacionado con los exámenes y el rendimiento académico) tal como se describe en el paso anterior. Se les pedirá que cuando lo imaginen y lo sientan angustioso griten STOP. Se practicará que aguanten durante 30 segundos con la mente en blanco. En este tiempo, si el pensamiento obsesivo reaparece se les indicará que deben gritar de nuevo STOP.

Interrupción del pensamiento sin ayuda.

Se explicará a los alumnos la manera en la que pueden automatizar esta técnica practicándola por su cuenta. Se trata de que no se grite STOP sino que poco a poco cada uno interrumpa sus pensamientos de manera silenciosa por medio de autoinstrucciones.

Sustitución del pensamiento.

Se procederá a la explicación de que, esos pensamientos, una vez que se detengan tienen que ser sustituidos por otros más adaptativos y positivos.

d) Técnicas de relajación.

Jacobson, relajación progresiva por grandes grupos musculares.

Esta técnica consiste en tensar deliberadamente los músculos que se tensan en una situación de ansiedad o temor para posteriormente relajarlos conscientemente. Es muy buena para que con el tiempo y mucho entrenamiento lleguemos a estar completamente seguros de que podemos relajarnos cuando queramos, incluso en situaciones que ahora consideremos imposibles o a evitar a toda costa. Utilizaremos la técnica abreviada por razones de tiempo y simplificación. La sesión consistirá en la tensión de los distintos grupos musculares durante 5-7 segundos y la posterior distensión durante 20-30 segundos. Los cuatro grupos musculares que trabajaremos son:

- ✦ Miembro superior: cerrar el puño y tensar el bíceps y el antebrazo, relajar. Primero el brazo derecho y luego el izquierdo.
- ✦ Cuello y cabeza: mover la cabeza hacia atrás, arrugar los músculos de la cara, tensar la frente, fruncir el entrecejo, cerrar los ojos con fuerza y apretar los labios. Relajar.
- ✦ Espalda, abdomen y pecho: separar los hombros arqueando la espalda y tensar los músculos abdominales. Relajar.
- ✦ Miembro inferior: extender los pies y los dedos dirigiendo las puntas hacia fuera. Relajar. Flexionar los dedos tensando con ello las pantorrillas, muslos y nalgas: Relajar. Primero con la pierna derecha y luego repetir con la izquierda.

La monitora les comentará a los alumnos algunas consideraciones:

- ✧ Práctica: al principio con veinte minutos se consigue una relajación parcial pero más adelante, entrenando habitualmente, se puede conseguir relajar el cuerpo en breves momentos.
- ✧ Fase de relajación: es muy importante relajar los músculos todo lo que se pueda tras la tensión porque es esa sensación la que se pretende aprender.
- ✧ Precauciones: hay que tener cuidado al tensar el cuello y la espalda por posibles contracturas. También es frecuente calambres en los pies y en los dedos.

e) Cuestionario de evaluación de las sesiones.

Como culminación de las dos sesiones y para que nos sirva como evaluación del programa se pasará a los asistentes un breve cuestionario (ver anexo II). Con este cuestionario pretendemos saber cuán útil les resultó el taller, a modo de establecer las implicaciones preventivas que supone su desarrollo.

RECURSOS.

Para la realización del taller se necesitará:

Músicas: relajante, contemporánea, upbeat, clásica (vals)

Equipo reproductor.

Aula amplia sin obstáculos (por ejemplo, el gimnasio)

Bolígrafo y papel.

Material de apoyo para que los estudiantes puedan practicar las técnicas trabajadas en su casa.

EVALUACIÓN.

Para evaluar el taller utilizamos dos herramientas:

- Cuestionario de evaluación (ver anexo II):

Según las respuestas de los asistentes al taller, en general, el taller les ha parecido muy práctico, fácil de entender y ameno.

En cuanto a si creen que utilizarán lo aprendido en su vida diaria hay más disparidad de respuestas. Mientras algunos participantes creen que lo utilizarán mucho, otros creen que poco o nada. Esto es un punto débil del taller y para futuras ocasiones tenemos que incidir más en la idea del

entrenamiento diario en las técnicas enseñadas de una manera fácil y práctica.

Respecto a lo que más les ha gustado del taller a nuestros participantes las respuestas han sido variadas, aunque la técnica de relajación progresiva de Jacobson, las ideas irracionales, las técnicas de respiración y la música relajante estaban entre las respuestas más frecuentes.

Acerca de lo que menos les ha gustado del taller la disparidad también ha sido la tónica, pero podemos afirmar que algún ejercicio de distensión estaba entre las respuestas más señaladas. Algunos participantes justifican esta respuesta por la incomodidad física que les provocaba, hecho que tenemos que tener en cuenta para próximas ocasiones.

Para finalizar, los participantes añadieron aspectos que les gustaría añadir al taller. Entre las respuestas más frecuentes encontramos: impartir más teoría, entrenamiento más continuado en el tiempo en las técnicas de relajación y el horario.

- Observación no sistematizada:

A través de la observación hemos podido comprobar que la participación al taller ha sido en general satisfactoria. Los alumnos han estado participativos, activos y hemos recibido feedback de nuestras propuestas. Estas conclusiones las hemos extraído de conductas de nuestros participantes tales como: preguntas a la monitora cuando no entendían algún concepto, realización de las actividades activamente o pocas distracciones entre ellos.

Como resumen podemos afirmar que tanto los contenidos elegidos como las actividades realizadas para ponerlos en práctica y nuestra actuación como monitoras y dinamizadoras del taller han sido las adecuadas, teniendo en cuenta las debilidades que ya hemos descrito y que serán mejoradas en posteriores ocasiones rediseñando algunas actividades a través de la experiencia que nos de la puesta en práctica de futuros talleres.

- **MODELO Y ÁMBITO DE INTERVENCIÓN**

Desde una perspectiva teórica, consideramos que el taller que realizamos puede encuadrarse dentro del **modelo de programas** de la orientación educativa. Si observamos distintas definiciones que han dado diferentes autores de lo que es un programa comprobaremos nuestra afirmación:

- *Experiencia de aprendizaje planificada, estructurada, diseñada para satisfacer las necesidades de los estudiantes (Morril, 1980).*
- *Plan o sistema bajo el cual una acción está dirigida hacia la consecución de una meta (Aubrey, 1982).*
- *Acción planificada encaminada a lograr unos objetivos con los que se satisfacen unas*

necesidades (Bisquerra, 1992).

- *Acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a unas metas, como respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores insertos en la realidad de un centro (Rodríguez Espinar et al., 1993).*
- *Acción colectiva del equipo de orientadores, junto con otros miembros de la institución, para el diseño, implementación y evaluación de un plan (programa) destinado a la consecución de unos objetivos concretos en un medio socioeducativo en el que previamente se han determinado y priorizado las necesidades de intervención (Álvarez rojo, 1994).*
- *Es una actividad sistemática dirigida a una población para conseguir los objetivos educativos previstos de antemano (Montané y Martínez, 1994).*
- *Se entiende por programa de orientación el diseño, teóricamente fundamentado, y la aplicación de las intervenciones pedagógicas que pretenden lograr unos determinados objetivos dentro del contexto de una institución educativa, de la familia o de la comunidad, y que ha de ser sistemáticamente evaluado en todas sus fases (Repetto y otros, 1994).*
- *Sistema que fundamenta, sistematiza y ordena la intervención psicopedagógica comprensiva orientada a priorizar y satisfacer las necesidades de desarrollo o de asesoramiento detectadas en los distintos destinatarios de dicha intervención (Vélaz de Medrano, 1998).*

Como podemos observar, el taller que impartimos posee las características que más se repiten en las distintas definiciones: está planificado (diseñado, estructurado, sistemático...), tiene unos objetivos y surgen para satisfacer unas necesidades.

En cuanto al ámbito o contexto de intervención nuestro taller estaría dentro del ámbito de **desarrollo psicosocial**. Si tomamos prestada la definición que Unicef (2004) dio de desarrollo psicosocial como “el proceso de transformaciones que se dan en una interacción permanente del niño o niña con su ambiente físico y social” observamos el porqué de nuestra afirmación. Los temas que tratamos en el taller: el estrés, la relajación, el autocontrol etc. bien pueden encajar dentro de esta definición de desarrollo psicosocial. A su vez, en el desarrollo psicosocial se pueden diferenciar tres aspectos: desarrollo personal, desarrollo social y desarrollo moral. Entendemos que los temas que tratamos en nuestro taller corresponden al primero de los aspectos ya que el desarrollo personal se refiere al autoconocimiento la autoestima o el autocontrol.

BIBLIOGRAFÍA.

- Artazcoz, L., Escribà-Argüir, V., & Cortès, I. (2006). El estrés en una sociedad instalada en el cambio. *Gac Sanitari*, 20(1), 71-78.
- Bernal, H., & Escobar, L. (2000). Prevalencia de depresión en estudiantes de medicina de la universidad del valle. *Revista Colombiana De Psiquiatría*, 29(3), 251-259.
- Fernández, J., & Edo, S. (1998). ¿Se puede medir el estrés?: Un análisis de los elementos que componen el proceso del estrés. *Avances En Psicología Clínica Latinoamericana*, 16, 113-148.
- Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Healthy work. stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Loman, M. M., & Gunnar, M. R. (2010). Early experience and the development of stress reactivity and regulation in children. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 34(6), 867-876.
- Merino Merino, B. (2008). *Ganar salud con la juventud*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo; Instituto de la Juventud.
- Pardo, G., Sandoval, D., & Umbarila, D. (2004). Adolescencia y depresión. *Revista Colombiana De Psicología*, 13, 13-28.
- Santos, A., Bernal, G., & Bonilla, J. (1998). Eventos estresantes de vida y su relación con la sintomatología depresiva. *Avances En Psicología Clínica Latinoamericana*, 16, 121-132
- Labrador F. y Muñoz, J.: (1997) "*Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*". Pirámide. Madrid.

ANEXOS

Anexo I: Visualización camino de la playa

Estoy tumbado con los ojos cerrados..... Me voy alejando de los ruidos y exigencias cotidianas, comienzo a visualizarme con todo tipo de detalles descendiendo por un camino que desemboca en la playa..... Me veo recorriendo el camino..... hace un día cálido, el sol me calienta y la sensación es agradable..... Una fresca brisa en mi frente me refresca..... Siento como los pies se hunden levemente en la arena caliente y me gusta, es una sensación agradable, muy agradable..... Desde aquí puedo mirar al horizonte, veo el azul del mar..... Veo el azul del cielo..... tengo la sensación de estar rodeado de azul un azul que me relaja y me llena, me invade y me sosiega..... Percibo los olores salobres del mar, de la arena, escucho el sonido del viento al filtrarse entre las hojas de unos árboles cercanos..... Me tumbo en la arena caliente y me relaja, los granos de arena comunican su

calor a mi espalda y disuelven la tensión como un azucarillo se disuelve en agua caliente..... El cielo azul, el mar azul me relajan..... El sonido del viento entre las hojas me relaja..... El sonido de las olas me relaja..... Siento la relajación y la calma..... Me permito permanecer en este estado unos momentos y me preparo para abandonar el ejercicio..... Regreso a mi habitación, y tomo conciencia del estado de relajación en que me encuentro, me doy cuenta que puedo volver a esta playa interior a relajarme cuando lo desee, sé que mi imaginación es una fuente de calma y de paz.

Anexo II: Cuestionario de evaluación.

- Valora las siguientes características del taller

	NADA	POCO	ALGO	MUCHO
El taller me ha parecido práctico				
El taller me ha parecido fácil de entender				
El taller me ha parecido ameno				
Creo que utilizaré lo aprendido en el taller en mi vida diaria				

- Lo que más me ha gustado del taller es:
- Lo que menos me ha gustado del taller es:
- Cosas que añadiría al taller:

Anexo III: Cartel publicitario para anunciar el taller.



ANEXO III : diapositivas de la exposición oral del taller

“Aprende a controlar el estrés”



INTERVENCIÓN GRUPAL I.E.S. GRANDE COVIÁN

Gloria Placed
Sara Vergara
Leticia Villanova

Profesor: Pedro Coduras.

APRENDE A CONTROLAR EL ESTRÉS.

Afronta tus exámenes de acceso a
la universidad con éxito.



Apúntate en el Departamento de Orientación.
Lugar: Grande Covián.
Fechas: 26 marzo y 10 abril
Hora: 16:30 a 18:30

Taller de afrontamiento del estrés

• CONTEXTUALIZACIÓN:



El I.E.S. Francisco Grande Covián se caracteriza por impartir únicamente las etapas de Secundaria y Bachillerato. Dentro del Bachillerato se ofertan cuatro vías distintas: (a) Ciencias de la Salud, (b) Ciencias Técnicas, (c) Humanidades y (d) Sociales.

El centro se caracteriza por tener un nivel de exigencia elevado y unos resultados impecables en términos de selectividad.

Taller de afrontamiento del estrés

MODELO Y ÁMBITO DE INTERVENCIÓN:

Desde una perspectiva *teórica*, consideramos que el taller que realizamos puede encuadrarse dentro del **modelo de programas** de la orientación educativa.

Como podemos observar, el taller que impartimos posee las siguientes características: está planificado (diseñado, estructurado, sistemático...), tiene unos objetivos y surgen para satisfacer unas necesidades.



Taller de afrontamiento del estrés

MODELO Y ÁMBITO DE INTERVENCIÓN:

En cuanto al ámbito o contexto de intervención nuestro taller estaría dentro del ámbito de **desarrollo psicosocial**.



Taller de afrontamiento del estrés

- **DETECCIÓN DE NECESIDADES. DEMANDA.**

- **Demanda:** se ha detectado por parte de tutores y profesores de 2º de Bachillerato que muchos de sus alumnos presentan un grado de ansiedad elevado causado principalmente por la presión de las Pruebas de Acceso a la



Universidad (P.A.U.) inminentes.



Taller de afrontamiento del estrés

• **OBJETIVOS GENERALES**

- Para lograr que los alumnos puedan llegar a controlar la ansiedad ante los exámenes, se ha desarrollado el taller “Afronta la selectividad sin agobiarte”.
- Dar a conocer técnicas de relajación que puedan poner en práctica ante síntomas de ansiedad puntuales.
- Practicar las técnicas de relajación propuestas en el taller.



Taller de afrontamiento del estrés

• **CONTENIDOS.**

- Técnicas de relajación y respiración.
- Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés
- Técnicas de distensión y expresión corporal.



Taller de afrontamiento del estrés

- **ESTRUCTURA DE LAS SESIONES Y ACTIVIDADES.**
- Para dar a conocer el taller en el centro se elabora un cartel publicitario (ver Anexo III).
- Se realizarán 2 sesiones de 2 horas cada una que seguirán una estructura similar.

APRENDE A CONTROLAR EL ESTRÉS.

Afronta tus exámenes de acceso a la universidad con éxito.



Apúntate en el Departamento de Orientación.
Lugar: Grande Covián.
Fechas: 26 marzo y 10 abril
Hora: 16:30 a 18:30

Taller de afrontamiento del estrés

Sesión 1:

■ Técnicas de distensión (20'):

Trabajar con sensaciones corporales y liberar la tensión muscular.



Taller de afrontamiento del estrés

Sesión 1:

■ Técnicas cognitivas (30'):

Indagar los pensamientos irracionales que puedan tener los participantes, explicarles por qué son irracionales y ayudarles a combatirlos.



Taller de afrontamiento del estrés

Sesión 1:

■ Técnicas cognitivas:

- Filtraje.
- Pensamiento polarizado.
- Sobregeneralización.
- Visión catastrófica.
- Falacias de control.
- Culpabilidad.



Taller de afrontamiento del estrés

Sesión 1:

■ Técnicas de relajación (40'):

- Respiración.
- Imágenes dirigidas.



Taller de afrontamiento del estrés

Sesión II:

Técnicas de distensión.



Taller de afrontamiento del estrés

Sesión 1I:

Técnicas cognitivas.

Detención del pensamiento.



Taller de afrontamiento del estrés

Sesión 1I:

Técnicas de relajación.

Relajación progresiva Jacobson.



Taller de afrontamiento del estrés

➤ Recursos:

- Música: relajante, contemporánea, upbeat, clásica (vals)
- Equipo reproductor.
- Aula amplia sin obstáculos (por ejemplo, el gimnasio)
- Bolígrafo y papel.
- Material de apoyo para que los estudiantes puedan practicar las técnicas trabajadas en su casa.

Taller de afrontamiento del estrés

➤ **Evaluación:**

- Cuestionario de evaluación.
- Observación no sistematizada.



MUCHAS GRACIAS POR
VUESTRA ATENCIÓN Y
BUEN FUTURO EN LA
EDUCACIÓN.



ANEXO IV. Caso individual: entrevista con una madre

Entrevista con la madre de C.

- ✦ Inicio de la entrevista: se le preguntó a la madre si estaba de acuerdo en que fuera una alumna en prácticas quien le realizara el asesoramiento, la madre aceptó y comenzó la entrevista con una recogida de datos del alumno:

Nombre alumno: C. Curso: 2º (repite) Grupo: B Tutor:

Notas de la última evaluación: en Matemáticas y en Física saca buenas notas (8 y 7 respectivamente), suspende Ciencias Sociales e Inglés y el resto de asignaturas con 5.

- Se le pregunta a la madre el motivo de su petición de cita:

Demanda: la madre de C. muestra preocupación porque, a pesar de que este año va mejor (en el 2º cuatrimestre sólo ha suspendido dos), C. tiene poco hábito de estudio, poca motivación hacia éste y teme que en años posteriores vaya a peor.

- Asesoramiento: se le muestra a la madre un plan de intervención para que le enseñe a su hijo basado en tres puntos:

1. Planificación del tiempo de estudio:

Clasificamos las asignaturas en fáciles, medias y difíciles y dividimos el tiempo de estudio en tres.

Dificultad	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO/ DOMINGO
Media					Dibujos, esquemas, mapas...	
Alta						
Baja						

Utilización de agenda para anotar trabajos, deberes, exámenes etc.

Además a la hora de afrontar el estudio, antes de empezar, hay que revisar y mirar lo que se ha hecho y explicado en cada hora de la mañana.

- 2. Método: a la hora de ponerse a estudiar el siguiente plan de estudios facilitará el estudio y conseguirá un estudio más eficaz.

P: prelectura, echar un vistazo y preguntarse, ¿qué se va del tema?

L: lectura comprensiva, sacar ideas principales y sus conexiones.

E: esquemas y resúmenes

M: memorización (tras la comprensión).

A: autoevaluación, revisar lo que se ha aprendido.

3. Motivación:

- ✦ ¿Hacia donde quiero que vaya mi estudio? Metas a corto plazo pero sin perder de vista una meta a largo plazo.
- ✦ Refuerzo positivo: utilización de elogios o premios sociales o que consistan en actividades (ir al cine, una excursión etc) ante cualquier buen resultado o buena conducta relacionada con el estudio.

- Conclusión de la entrevista: se realiza un resumen de lo tratado en la entrevista y se le invita a una siguiente reunión si el problema persiste y lo aconsejado no es eficaz.

CARPETA 2. LAS FAMILIAS EN EL PROCESO ORIENTADOR



PLAN DE ORIENTACIÓN A
FAMILIAS
DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN
IES “.....”



ÍNDICE

- Marco teórico.....86
- Contextualización del centro.....89
- Plan de orientación a familias – propuestas de intervención.....92
- Evaluación del plan de orientación.....98
- Conclusiones.....99
- Anexos.....100
- Bibliografía.....127

MARCO TEÓRICO

LA FAMILIA.

La familia se puede concebir y definir de muchas maneras. En general, sea cual sea la definición que demos, debemos tener presente que incluirá alguno de estos tres elementos, si no todos (Lopez Larrosa y Escudero, 2003):

- Los miembros que la constituyen: madre, padre, hijos, abuelos...
- Sus vínculos: consanguíneos, legales, de mutuo acuerdo....
- Sus funciones: cuidado, manifestación de afecto, preparación para la vida adulta, preparación para la escuela, etc.

La familia es una realidad social cambiante que no desaparece sino que se adapta y se flexibiliza. Existen muchos tipos de familias y algunos han predominado en según que momentos y sociedades más que otros. En la actualidad, la que predomina en España es la familia nuclear que incluye a los padres y a los hijos. Y, aunque hayan incrementado su frecuencia otros tipos de familia, como las monoparentales, la nuclear sigue siendo la predominante por ahora. También han cambiado el tipo de vínculos que se establecen entre los miembros de la familia y las funciones que se atribuyen a cada uno por su estatus y porque las funciones de la familia como un todo, varían con la edad de sus miembros y el momento histórico y social.

La familia es una realidad cambiante que no está amenazada sino que, por su propia naturaleza, ha modificado sus manifestaciones y la predominancia de unos tipos sobre otros. Pero no sólo la familia cambia sus estructuras y sus funciones, según el momento y los usos histórico-sociales, sino que también los vínculos entre sus miembros cambian. Por su parte, la escuela ha sufrido importantes transformaciones y estas dos instituciones sociales están llamadas a relacionarse y, deseablemente, a entenderse.

LAS RELACIONES FAMILIA-ESCUELA A LOS LARGO DEL TIEMPO.

Las relaciones entre la familia y la escuela han experimentado cambios a lo largo del tiempo, que han ido parejos a la concepción sobre las competencias educativas de una y otra.

- En las sociedades primitivas hasta la Edad Media y el siglo XVII: la educación de los niños corría a cargo de la familia o se realizaba mediante las relaciones maestro-aprendiz, asumiendo el maestro muchas de las funciones atribuidas a los padres (Cataldo, 1991).

- Esta práctica continuó hasta el siglo XIX: la permanencia en las familias de individuos que no tenían una relación consanguinidad muchas veces se debía a la práctica de entregar a los hijos como aprendices o sirvientes a otras familias.
- La Revolución Industrial y la popularización de la educación: la Revolución Industrial, que se inició en la segunda mitad del siglo XVIII, conllevó la exigencia de un alejamiento entre el hogar y el trabajo de los padres y el progresivo incremento del patrimonio cultural y esto, entre otros factores, hizo que la situación cambiara. Se hizo necesario buscar especialistas que pudieran atender a los niños al alejarse los padres del hogar para desempeñar su trabajo y que, además, fuesen capaces de transmitir unos conocimientos en continua expansión mientras los padres seguían siendo los responsables últimos de sus hijos. Esto llevó al nacimiento de los sistemas educativos actuales, que permitieron la popularización de la enseñanza fuera del hogar. Dicha popularización ha sido un proceso gradual, de modo que la escuela hoy en día en los países desarrollados es una realidad presente en la vida de casi todos los niños y sus familias. Durante el proceso de generalización de la enseñanza, la escuela y la familia han vivido momentos de alejamiento, especialmente cuando la búsqueda externa de “transmisores de conocimiento” distanció la tarea educativa de padres y maestros. Si unos y otros pertenecían a ámbitos distintos y enseñaban contenidos diferentes, era lógica esa distancia. No obstante, el incremento de la conciencia de que escuela y familia confluyen en una misma persona, el alumno; la mayor preparación de los mismos padres; y el reconocimiento de que las barreras entre lo intelectual y lo afectivo, así como lo que es tarea de la familia y la escuela son poco nítidas, hizo necesario un acercamiento mayor. Pero surge aquí una dificultad porque, cuanto menos claras son las fronteras entre la labor educativa de la familia y la escuela, más fácil es que cada uno las coloque en un punto diferente y se traspasen los límites impuestos por los otros.
- En la actualidad: nos encontramos en una situación de flexibilidad de las barreras educativas. Unas barreras que, por lo demás, pueden no tener sentido si lo que queremos es el desarrollo armónico del individuo; y si consideramos que que padres y escuela se dirigen hacia esa meta poniendo los medios al alcance de cada uno, no como enemigos sino como aliados. Esta idea de complementariedad ha sido la filosofía que ha impregnado los programas de “educación de padres”.

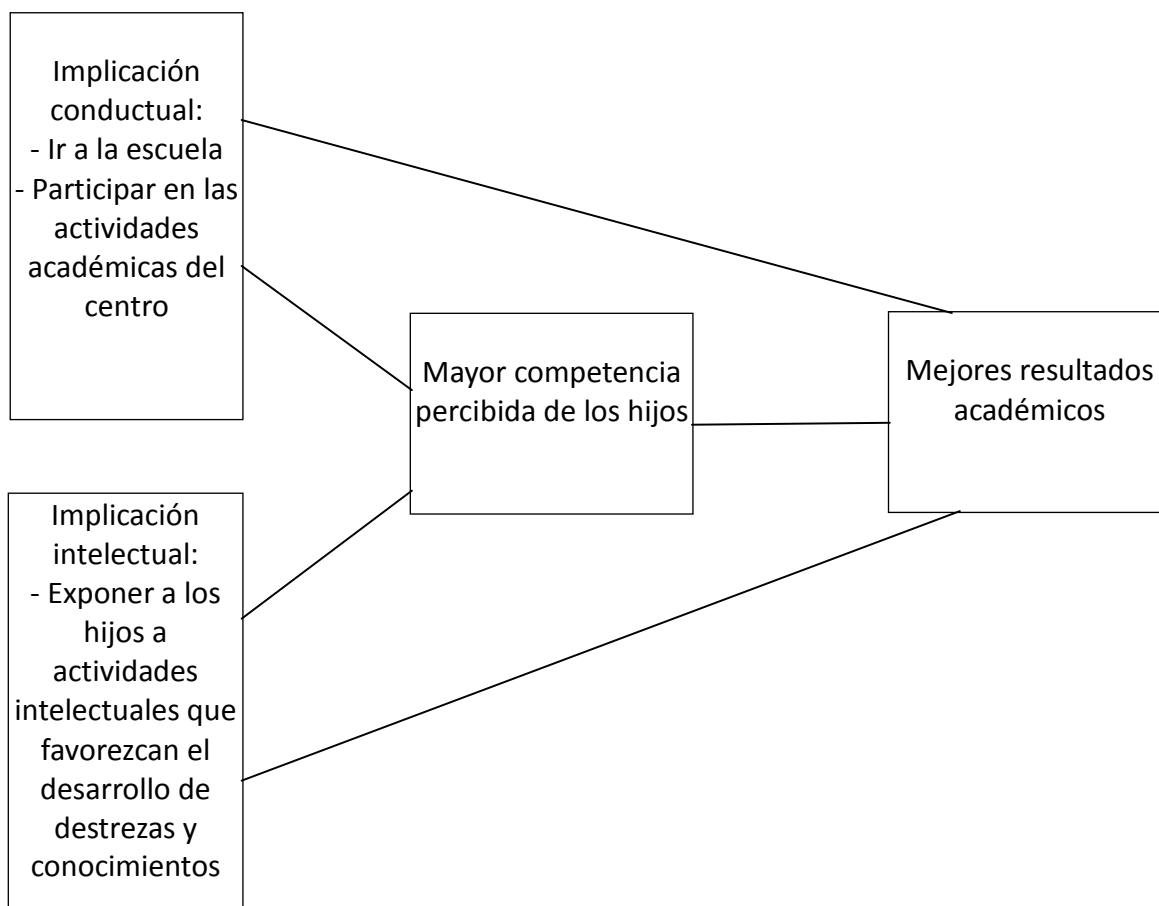
Para terminar, resaltar la idea de que el niño no es una mera “tábula rasa”. Hemos de tener en cuenta las variables que tienen que ver con él y con la familia, pero también con el maestro, la escuela o el grupo de iguales.

LAS FORMAS DE IMPLICACIÓN DE LOS PADRES.

Existen fundamentalmente dos niveles de implicación de padres y madres en la educación de los hijos:

- Implicación conductual: los padres y madres que van más a la escuela y participan en más actividades académicas sirven de modelo a sus hijos sobre la importancia de ésta y, además, adquieren información que les permitirá ayudarles.
- Estimulación cognitiva/intelectual: pero también es importante que padres y madres estimulen cognitivamente a sus hijos exponiéndolos a actividades intelectuales para que el niño adquiera destrezas muy útiles para el entorno educativo.

A continuación mostramos un esquema de la importancia de la implicación de los padres en la educación escolar de sus hijos:



CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO

Nos encontramos en el Instituto de Enseñanza Secundaria y Bachillerato “.....” de la ciudad de Zaragoza. El I.E.S. “.....” comenzó su andadura en el curso 1985-1986 como “Mixto nº” para atender las necesidades educativas del barrio de “.....” de Zaragoza, así como los límites de y

La comunidad escolar que conforma nuestro centro la constituyen en este curso 2011/12 unos 650 alumnos y sus familias, junto a 67 docentes y 11 trabajadores como personal no docente (3 personas en tareas de administración, 4 de limpieza y 4 conserjes).

El I.B. “.....” se transforma el año 1995 en Instituto de Educación Secundaria de acuerdo con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.).

El I.B. “Mixto nº” se crea para atender las necesidades educativas del barrio de “.....” de Zaragoza, donde ya existía un centro de formación profesional y un colegio privado concertado, que atendía todas las modalidades de estudio (E.G.B., B.U.P., F.P.), de enseñanzas no universitarias. A lo largo de estos cursos, nuestro centro ha logrado definir su oferta educativa de acuerdo con los deseos y necesidades del barrio.

Aspectos destacables del Centro:

El Claustro de Profesores del I.E.S. “.....”, desde la aplicación de la L.O.G.S.E., está constituido por unos setenta profesores pertenecientes a 16 Departamentos y el profesorado de Religión.

Existe una plantilla formada por profesores especialistas en su materia. Esto supone que cada profesor imparte asignaturas de su especialidad; solamente en contadas ocasiones y con el fin de completar algún horario, se imparten asignaturas afines.

El cupo de profesores que se viene asignando anualmente permite impartir las clases ordinarias, y algunos desdobles de laboratorios e idiomas, aunque no los repases de asignaturas pendientes ni profundizaciones que dan calidad a la enseñanza y educación del alumnado. En los últimos cursos se ha dado un proceso de amortización de algunos profesores y de disminución del cupo que hace que el número de asignaturas afines impartidas aumente y que no se puedan atender desdobles de laboratorios, idiomas, repases de asignaturas pendientes, profundizaciones que dan calidad a la enseñanza y educación del alumno.

La complejidad del actual sistema educativo, que obliga a permanecer a los alumnos

hasta los dieciséis años, exige que se dote a la Jefatura de Estudios de un Trabajador Social que pueda realizar un seguimiento de aquellos alumnos en que el absentismo escolar es más acusado o que su situación socio-familiar lo requiera, además de la dotación que figura en el Reglamento Orgánico de Institutos.

Las instalaciones del Centro son aceptables y están bien conservadas, labor en la que colaboran profesores y alumnos. No obstante, existen carencias importantes que requieren la ampliación del Centro: espacios adecuados para todos los Departamentos, aulas que permitan atender la demanda de optativas (es decir aulas materia) así como aulas para la diversificación curricular. Esta ampliación se podría concretar en: un espacio para alumnos y otro para padres, un aula más: para gimnasio, música, tecnología; ampliación del espacio destinado a Biblioteca, despachos para todos los Departamentos, desdobles de idioma, aula de audiovisuales, un local destinado a cafetería-comedor y otros espacios que las nuevas enseñanzas demandan (especialmente un aula taller o en su defecto un aula de educación compensatoria).

Lista de espacios:

- 29 Aulas ordinarias
- 1 Biblioteca
- 1 Sala Usos Múltiples
- 2 Aulas Informática
- 2 Aulas Música
- 1 Aula Taller
- 3 Aulas de desdoble para 10-12 alumnos
- 10 despachos para departamentos
- 2 Laboratorios de Ciencias Naturales
- 2 Laboratorios de Física y Química
- Gimnasio, vestuarios de alumnos, alumnas y profesores. Almacén de material deportivo. Pistas polideportivas (2 de Balonmano, 1 de Baloncesto)
- Despachos de: Secretaria, Jefatura de Estudios, Dirección.
- Oficina de secretaría
- Recepción-Conserjería
- 3 Salas de Visitas (una de ellas, espacio PíEE)

Los medios materiales que se han conseguido son adecuados para desarrollar la función docente

(en especial la dotación de Biblioteca, con unos catorce mil volúmenes). La mejora de los equipos de aula (material audiovisual) e informáticos (pizarra digital), es una necesidad básica.

Las enseñanzas que imparte el centro son:

- 1º de ESO: cinco vías.
- 2º de ESO: cinco vías.
- 3º de ESO: cinco vías más un grupo de Diversificación.
- 4º de ESO: cuatro vías más un grupo de Diversificación.
- 1º de Bachillerato: cuatro vías, una de la modalidad de ciencias y tecnología y tres de la modalidad de ciencias sociales y humanidades.
- 2º de Bachillerato: cuatro vías, una de la modalidad de ciencias y tecnología y tres de la modalidad de ciencias sociales y humanidades.

El instituto se ubica en un barrio de clase media, media-baja, fundado originariamente por inmigrantes de zonas rurales de Aragón, un número considerable del alumnado (aproximadamente el 50%) corresponde a la tercera generación del barrio y la segunda que ha nacido en él. El 20% de la población del barrio es inmigrante de otros países de primera o segunda generación, circunstancia que se da también en el alumnado del instituto.

El barrio dispone de ciertos recursos que a menudo son utilizados para complementar nuestras instalaciones:

- Parque público: utilizado sobre todo para clases de Educación Física y asignaturas relacionadas con las ciencias naturales.
- Casa de Juventud del barrio
- Biblioteca pública

Mayoritariamente, el alumnado procede de los Colegios Públicos del barrio adscritos al centro.

Precisamente por ello, resulta imprescindible coordinarse con estos centros de Educación Infantil y Primaria, especialmente en todo lo relacionado con el alumnado del primer ciclo de la E.S.O.

PLAN DE ORIENTACIÓN A FAMILIAS – PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

IDEAS GENERALES DE LA RELACIÓN FAMILIA-CENTRO EDUCATIVO EN EL IES “.....” (Incluido en el Proyecto Educativo de Centro):

- ✧ Desde una perspectiva sistémica y ecológica entendemos la educación de nuestros alumnos de una manera integral, global y continua. No empieza ni acaba ni en sus hogares, ni en la calle ni en nuestro centro. De ahí la importancia de una buena sinergia entre las familias y nuestro centro educativo, la importancia de “ir por el mismo camino”.
- ✧ Nuestro instituto considera la figura del tutor/a como la figura primordial en la comunicación familia-escuela. Las relaciones de la familia de cada alumno con el profesor-tutor constituye la clave para conseguir aunar esfuerzos redundantes en la conquista de objetivos educativos. La función tutorial entraña una relación individualizada con el alumno. Pretende integrar la experiencia escolar con la extraescolar. El tutor es el nexo de coordinación entre la escuela y la familia, que supone un proceso de individualización y personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ✧ Desde nuestro instituto se fomenta la participación de las familias en la elaboración y revisión de los documentos oficiales del centro (Proyecto Educativo de Centro, Reglamento de Régimen Interno, Plan de Convivencia etc.) por lo que desde aquí animamos a nuestras familias a unirse a los distintos grupos de revisión de documentos que cada curso se crean con este fin.
- ✧ Como base legislativa de las relaciones de la comunidad educativa el Gobierno de Aragón creó la Carta de Derecho y Deberes de la Comunidad Educativa (Decreto 73/2011, de 22 de marzo). Citamos a continuación los derechos y deberes concernientes a los padres:

Artículo 29. Derechos de los padres o tutores legales.

Los padres o tutores legales, en relación con la educación de sus hijos o tutelados, tienen los siguientes derechos:

1. A que sus hijos o tutelados reciban una educación con las máximas garantías de calidad, en consonancia con los fines establecidos en la Constitución, en el Estatuto de Autonomía de Aragón, en las leyes educativas, en el Proyecto educativo de centro y en el Proyecto curricular de etapa.
2. A escoger centro docente, tanto público como distinto de los creados por los poderes públicos.
3. A que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias

convicciones.

4. A estar informados sobre el progreso de aprendizaje e integración socioeducativa de sus hijos o tutelados.

5. Al respeto, reconocimiento, colaboración y apoyo de todos los miembros de la comunidad educativa.

6. A participar en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del centro educativo, en los términos establecidos en las disposiciones vigentes.

7. A ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos.

8. A ser informados sobre todas aquellas decisiones relacionadas con la convivencia escolar que afecten a sus hijos.

9. A participar en la elaboración del Plan de convivencia y de las normas de convivencia del centro e implicarse en su seguimiento.

10. A colaborar en la propuesta de medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia escolar.

11. A conocer el Plan de convivencia y las normas de convivencia del centro.

12. A los demás derechos contemplados en la legislación vigente.

Artículo 30. Asociación de padres de alumnos en el ámbito educativo.

La Administración educativa y los centros docentes potenciarán y facilitarán el ejercicio del derecho de asociación de los padres de alumnos.

Artículo 31. Deberes de los padres o tutores legales.

Los padres o tutores legales, como primeros responsables de la educación de sus hijos o tutelados, tienen los siguientes deberes:

1. Conocer, participar y apoyar la evolución de su proceso educativo, en colaboración con el profesorado y el centro.

2. Contribuir a la mejora de la convivencia escolar, respetando las normas establecidas por el centro y procurando que sus hijos o tutelados las cumplan.

3. Colaborar en todos aquellos aspectos relacionados con la convivencia escolar y en la aplicación y cumplimiento de las medidas educativas de corrección de conductas que afecten a sus hijos o tutelados.

4. Adoptar las medidas necesarias, o solicitar la ayuda correspondiente en caso de dificultad, para que sus hijos o tutelados cursen los niveles obligatorios de la educación y asistan regularmente a clase.

5. Proporcionarles, en la medida de sus posibilidades, los recursos y las condiciones necesarias

para el progreso escolar.

6. Estimularlos para que lleven a cabo las actividades de estudio que se les encomienden.

7. Participar de manera activa en las actividades que se establezcan en virtud de los compromisos educativos que los centros establezcan con las familias, para mejorar el proceso educativo y el rendimiento de sus hijos o tutelados.

8. Fomentar el respeto por todos los miembros de la comunidad educativa.

9. Respetar la libertad de conciencia, las convicciones religiosas y morales, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

Artículo 32. Reconocimiento y colaboración con otros miembros de la comunidad educativa.

- ✦ Los padres de alumnos prestarán reconocimiento, colaboración y apoyo al profesorado, equipo directivo, personal de administración y servicios y demás miembros de la comunidad educativa. En el Plan de Orientación a Familias elaborado por el Departamento de Orientación recogemos la intervenciones y canales de comunicación con las familias que hemos creído oportunas para una buen trabajo conjunto para con nuestros alumnos. Sin embargo, las aportaciones y sugerencias que provengan de las familias de nuestros alumnos nos serán de gran ayuda y serán estudiadas para evaluar su idoneidad.

CANALES DE INTERVENCIÓN Y COMUNICACIÓN CON LAS FAMILIAS

Desde nuestro centro realizamos las siguientes acciones para una buena comunicación y orientación con las familias de nuestros alumnos:

- ✦ **Reunión al inicio del curso:** reunión al inicio del curso, en septiembre, que se divide en dos tiempos.
 1. En un primer momento se realiza la reunión en la sala de usos múltiples y están presentes todos los padres de un mismo curso, todos los tutores de un mismo curso, jefatura de estudios y dirección. Los temas a tratar en este momento son los objetivos del curso, reglamento de régimen interno, horario del instituto etc. (ver guión de esta primera reunión en anexo I).
 2. En un segundo momento se realiza la reunión en cada aula de cada grupo y están presentes los padres de un mismo grupo y el tutor de ese grupo. En esta reunión los temas a tratar son la presentación del tutor, horario del grupo, calendario escolar.... (ver guión de esta reunión en anexo II). A su vez el tutor entrega a los padres un documento realizado por el departamento de orientación con algunos consejos para ayudar a los alumnos en el estudio (anexo III) y una hoja para que rellenen con el objetivo de

recoger información (datos personales, horario, trabajo etc.) y que nos comuniquen los temas que les resultan más interesantes para las charlas trimestrales que realiza el departamento de orientación para padres (ver esta hoja en anexo IV).

✎ **Reuniones informativas/charlas:** estas reuniones están dirigidos a grupos de padres y se dividen en dos categorías:

1. Reuniones informativas sobre temas de interés para los padres: el departamento de orientación a partir de los cuestionarios rellenados por los padres en la reunión inicial del curso y las propuestas realizadas desde el AMPA realizado tres reuniones-coloquio informativas sobre algún tema de interés para los padres. Éstas se realizan una por trimestre. A modo de ejemplo, detallamos tres de estas reuniones: “Adolescencia: cambios físicos, psicológicos y sociales”, “Normas y límites en la adolescencia” y “Comunicación positiva en la familia” (ver anexos V, VI y VII).
2. Reuniones de orientación académico-profesional: el departamento de orientación en colaboración con los tutores correspondientes organizan estas reuniones con el objetivo de ayudar a los padres a orientar a sus hijos en el ámbito académico-profesional. Estas reuniones tienen como destinatarios principales: padres de alumnos de 4º de ESO y padres de alumnos de Bachillerato.

✎ **Reuniones puntuales con grupos de padres:** son reuniones de carácter excepcional que se realizan para tratar temas que vayan surgiendo durante el curso, por ejemplo, un viajes de estudios o problemas graves de conducta generalizados en algún grupo o curso concreto. La organización y realización de estas reuniones se llevará a cargo de los profesionales que se crea oportuno en cada momento: tutores, profesores de un mismo grupo, departamento de orientación, jefatura de estudios etc.

✎ **Reuniones individuales familia-tutor/a:** son reuniones que pueden partir tanto de la demanda de la familia o del tutor/a. Lo ideal sería que a lo largo del curso se realizaran cuatro reuniones individuales:

1. Reunión de presentación y recogida de información: esta primera reunión se llevará a cabo en el primer trimestre (tras la realización de la reunión general de principio de curso que cada tutor/a realiza con los padres de los alumnos que componen su grupo), con el fin de recoger información sobre el alumno y establecer un acercamiento más directo entre el tutor/a y los padres. En esta primera reunión es importante generar un clima de confianza y respeto que posibilite futuros intercambios de información entre los tutores/as y los padres. Los objetivos fundamentales que se pretenden conseguir a

través de esta reunión son: conocer la visión global y expectativas que muestran hacia su hijo, conocer sus puntos fuertes y débiles, conocer datos clave de su historia personal que puedan incidir en su aprendizaje y conocer las características del contexto familiar y posibilidades de colaboración.

2. Reuniones de evaluación: al finalizar cada uno de los trimestres, con motivo de la entrega de notas, con el fin de comentar la evolución del alumno a lo largo del trimestre y aquellos aspectos significativos de su proceso de aprendizaje. En ellas, se hará especial hincapié, en resaltar los aspectos positivos del alumno/a, y en la fijación de acuerdos con la familia para mejorar los aspectos negativos.

El departamento de orientación con el fin de ayudar a los tutores en esta tarea les entrega un documento a principio de curso que contiene orientaciones para la realización de las entrevistas individuales con padres (anexo VIII).

- **Reuniones individuales familia-orientadora:** son reuniones que pueden realizarse tanto a demanda de la familia, como de la orientadora como del tutor. Estas reuniones tienen como finalidades más frecuentes el asesoramiento a la familia en algún aspecto de la educación del alumno, la comunicación de algún tipo de información respecto del alumno o la discusión sobre la incorporación del alumno a algún programa de atención a la diversidad (como puede ser el programa de diversificación curricular o el programa de cualificación profesional inicial). Desde el departamento de orientación se ha realizado un informe tipo para este tipo de reuniones (ver anexo IX).

A continuación mostramos una tabla con la temporalización de las distintas reuniones:

	ACTIVIDAD	PARTICIPANTES	LUGAR	FECHA
PRIMER CUATRIMESTRE	Reunión inicial	- Familias de un mismo curso - Tutores de un mismo curso - Jefatura de estudios - Dirección	Sala de usos múltiples	10 de septiembre
	Reunión inicial	- Familias de un mismo grupo - Tutor	Aula correspondiente al grupo	10 de septiembre
	Reunión de presentación y recogida de información	- Familia de un alumno - Tutor	Sala de visitas	Durante el mes de octubre (previa petición de hora)
	Reunión individual	-Familia de un alumno - Orientadora	Departamento de orientación	Cuando se crea necesario (previa petición de hora)
	Reuniones puntuales	- Familias del curso, grupo... - Tutor y otros profesionales	Salas de usos múltiples, aula...	Cuando se crea necesario
	Charla informativa: "Adolescencia. Cambios físicos, psicológicos y sociales"	- Familias interesadas - Orientadora	Sala de usos múltiples	20 de noviembre
SEGUNDO CUATRIMESTRE	Reunión de evaluación	- Familia de un alumno - Tutor	Sala de visitas	Durante el mes de diciembre (previa petición de hora)
	Reunión individual	-Familia de un alumno - Orientadora	Departamento de orientación	Cuando se crea necesario (previa petición de hora)
	Reuniones puntuales	- Familias del curso, grupo... - Tutor y otros profesionales	Salas de usos múltiples, aula...	Cuando se crea necesario
	Charla informativa: "Límites y normas en la adolescencia"	- Familias interesadas - Orientadora	Sala de usos múltiples	15 de febrero
	Charla académico-profesional 4ºESO	- Familias 4º ESO - Orientadora	Sala de usos múltiples	12 de marzo
	Charla académico-profesional Bachillerato	- Familias Bachillerato - Orientadora	Sala de usos múltiples	12 de marzo
TERCER CUATRIMESTRE	Reuniones de evaluación	- Familia de un alumno - Tutor	Sala de visitas	- Durante el mes de abril (previa petición de hora) - Durante el mes de junio(previa petición de hora)
	Reunión individual	-Familia de un alumno - Orientadora	Departamento de orientación	Cuando se crea necesario (previa petición de hora)
	Reuniones puntuales	- Familias del curso, grupo... - Tutor y otros profesionales	Salas de usos múltiples, aula...	Cuando se crea necesario
	Charla informativa: "Comunicación positiva en familia"	- Familias interesadas - Orientadora	Sala de usos múltiples	20 de mayo

EVALUACIÓN DEL PLAN DE ORIENTACIÓN A FAMILIAS

La evaluación del plan de orientación a familias se realiza a través de las siguientes herramientas:

1. **Memoria realizada por los tutores** al final de curso que recoja:
 - ✧ Síntesis de la reunión inicial.
 - ✧ Recapitulación de las distintas entrevistas realizadas a lo largo del curso.
 - ✧ Conclusiones y propuestas de mejora.
2. **Memoria realizada por la orientadora** al final de curso que recoja:
 - ✧ Recapitulación de las distintas entrevistas realizadas a lo largo del curso.
 - ✧ Síntesis de las tres charlas informativas realizadas en cada trimestre.
 - ✧ Conclusiones y propuestas de mejora
3. **Memoria realizada por el Equipo Directivo** al final de curso que recoja:
 - ✧ La participación de las familias en las actividades del centro.
 - ✧ Conclusiones y propuestas de mejora.

ALGUNAS APRECIACIONES Y CONCLUSIONES

- El plan de orientación a familias descrito en estas páginas está basado en las observaciones y materiales durante mis estancias prácticas en el IES Francisco Grande Covián de Zaragoza, en la lectura de bibliografía sobre la relación entre la familia y la escuela, en mi experiencia profesional anterior impartiendo talleres de formación para padres y en el material realizado para estos talleres.
- Para la realización del plan he querido ser sobre todo realista, teniendo en cuenta las limitaciones de tiempo que tienen los miembros de la comunidad educativa. Tanto las familias, como los profesores-tutores y los orientadores realizan un sinnúmero de tareas que, desde mi opinión, imposibilitan el realizar más actividades conjuntamente. A pesar de esto, soy consciente de que todo es mejorable y ese debe ser el objetivo: mejorar las relaciones y la comunicación que se dan entre la familia y la escuela.
- Me gustaría resaltar la importancia de que las familias conozcan y participen en la elaboración de los documentos del centro. Como bien se indica en la Carta de Derechos y Deberes de la Comunidad Educativa los padres tienen derecho a participar en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del centro educativo, en muchos casos, los padres desconocen este derecho.
- Resaltar aquí la figura del profesor-tutor a veces poco valorada. Las funciones del tutor sobrepasan lo estrictamente académico ya que debe ser el profesional que acompañe al alumno en su trayectoria educativa. Su función es verdaderamente importante y debe ser cuidado tanto por los padres como por el resto de la comunidad educativa.
- Para terminar me gustaría destacar, una vez más, la importancia de una buena comunicación entre la familia y la escuela. Compartir unos objetivos comunes, un mensaje común para con nuestros alumnos es de suma importancia en la educación de estos. Es una idea de la que debemos ser conscientes todos los profesionales de la educación, los padres no son enemigos, debemos ser aliados en la educación de nuestros adolescentes.

ANEXOS

ANEXO I: Guión de la reunión inicial de curso (por curso)

- **Presentación de los tutores, jefas de estudios y directora:** breve presentación de los tutores de cada grupo, de las jefas de estudio y de la directora.
- **Horarios:** horario del centro, de la biblioteca y de la jornada lectiva.
- **Evaluaciones:** explicación de las evaluaciones ordinarias y extraordinarias. Recuperación de asignaturas pendientes.
- **Normas de convivencia:** explicación de las normas de convivencia, amonestaciones, partes de jefatura de estudios y conductas contrarias a las normas de convivencia.
- **Turno de preguntas.**

ANEXO II: Guión de la reunión inicial de curso (por grupos)

- **Introducción:** presentación del tutor, justificación de la reunión, agradecimiento de la presencia y pasar lista a los padres (para pasar la información a los no asistentes).
- **Información del curso y del profesorado:** horario del grupo y del profesorado, calendario escolar, extraescolares, faltas de asistencia y documentos del centro.
- **Información sobre la clase-grupo:** características generales del grupo.
- **Funciones del tutor:** desarrollo del Plan de Acción de Tutorial en la hora de tutoría con alumnos, coordinación de la evaluación del grupo, facilitar la integración de los alumnos en el centro, orientarlos y asesorarles sobre sus posibilidades académico-profesionales, informar a las familias de todo lo que le concierna y facilitar la colaboración familia-centro.
- **Colaboración familias-centro:** intercambio fluido de información y orientaciones, trabajo común para fomentar hábitos de trabajo y estudio, de higiene, sueño y alimentación adecuados, asistencia y comportamiento y cauces de participación.

ANEXO III: Documento de consejos para ayudar los alumnos en el estudio

ALGUNOS CONSEJOS PARA AYUDAR A SUS HIJOS EN LOS ESTUDIOS

Estudiar es una actividad que puede resultar poco atractiva si se desconoce su utilidad y no se realiza de forma continuada y coherente. Por ello, desde el Departamento de Orientación nos hemos planteado la necesidad de ayudar a las familias a supervisar a los alumnos/as en esta actividad, para que entre todos comprendamos y transmitamos la necesidad de crear un adecuado

hábito de estudio que facilite la tarea.

A modo de "receta", señalamos algunos de los puntos en los que es preciso hacer mayor hincapié, por estimarlos de mayor importancia:

1. Estimular el interés por el estudio, motivarle. Para lograrlo es necesario tener en cuenta las siguientes cuestiones:

- a) Transmitir la idea de que estudiar es más que aprobar. Es mucho más importante estudiar para aprender porque significa que nos capacita (nos hace más capaces) de comprender lo que sucede a nuestro alrededor y nos ayuda a desenvolvernó mejor en nuestra vida.
- b) Crear un ambiente propicio para el estudio, es decir, valorar positivamente el estudio y el esfuerzo como forma de autosuperación.
- c) Proponerle metas "alcanzables", ni demasiado lejanas que lleven al desánimo por no llegar a alcanzarlas, ni demasiado cercanas que no impliquen esfuerzo personal.
- d) Animarle a lo largo del proceso de aprendizaje, reforzando los logros que alcance para mantener el interés por el estudio. Es importante que sepan que creemos en sus posibilidades para lograr una autoestima y un autoconcepto positivo, sin centrarse sólo en los resultados (las notas).
- e) Si para lograr que mejoren su trabajo personal se pactan "premios" con ellos, debe haber un esfuerzo personal real para que los consigan, así evitaremos que aprecien lo que consiguen (premio) porque cuesta.

2. Fomentar la propia responsabilidad. Es preciso tener claras las siguientes cuestiones:

- a) Debe saber que cada uno tenemos unas obligaciones; mientras los padres hemos de cumplir con nuestros trabajos respectivos (sean dentro o fuera de casa), él/ella tiene el suyo que es el de estudiar. Y que cada uno asume la responsabilidad de su propio trabajo, porque es el suyo.
- b) Animar a la continuidad y el esfuerzo de cada uno como manera de adquirir un hábito de trabajo adecuado.
- c) Hacerle reflexionar sobre sus éxitos y fracasos, sin reprocharle constantemente sus malos resultados, para que pueda atribuirlos a su propia actuación. Si sabe por qué ha fracasado, puede mejorar y si sabe por qué ha tenido éxito, podrá repetirlo. De esta manera, además, sentirá progresivamente mayor satisfacción personal,
- d) porque ha sido él/ella quien ha sido capaz de cambiar su situación.

3. Crear las condiciones adecuadas. Con esto nos referimos a las condiciones ambientales que debe reunir a nivel de entorno familiar:

- a) Una atmósfera familiar tranquila, en la que existan relaciones de confianza, comprensión,

valoración y comunicación entre los miembros familiares.

- b) Una actitud positiva de la familia hacia el centro educativo, de colaboración e intercambio de información. La implicación de los padres no debe interferir en la labor docente del profesor ni cuestionar su trabajo a favor de los intereses del alumno.
- c) Un lugar de estudio adecuado, siempre el mismo a ser posible, donde se favorezca la concentración y el silencio (sin TV, música, otras distracciones...). En el que tenga a su alcance todo lo necesario (diccionarios, enciclopedias, materiales de consulta, libros...) para evitar que se esté levantando constantemente.
- d) Un tiempo determinado para estudiar, siempre a la misma hora a ser posible. En tutoría los alumnos confeccionan su propio horario de trabajo personal para casa que se les puede pedir y supervisar su cumplimiento.
- e) Condiciones de sueño y alimentación, es decir, procurar que descanse el tiempo necesario y que se alimente de forma adecuada.

4. Supervisar su trabajo personal. Además de la supervisión del horario de estudio, ya mencionado, hace referencia a los siguientes aspectos:

- a) Conocer lo que ha hecho cada día y lo que debe realizar en casa ("deberes"). El centro ha repartido a cada alumno una agenda escolar, cuya utilización se les ha explicado en tutoría. En ella apuntan los "deberes" y, en su horario del grupo las áreas que trabajan diariamente. Es importante comentar con ellos lo que han hecho cada día y los que deben hacer en casa como punto de partida.
- b) Es importante que sepan que antes de ponerse a hacer los deberes, han de haber entendido previamente los contenidos que incluyen. Para ello es importante que repasen primero lo que han hecho en clase.
- c) Hay que insistir en que utilicen las técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje que trabajamos en el centro, bien sea en tutoría, bien sea en las diferentes áreas. Para eso los padres pueden interesarse por ellas a través de los tutores y/o profesores del centro.

5. Conocer sus intereses. Dialogar con ellos para conocer lo que les gustaría hacer en un futuro más o menos próximo (después de la ESO), valorando y respetando sus decisiones, sin querer compensar los propios fracasos y evitando proyectar las propias aspiraciones no cumplidas. En una palabra, orientarle y no imponerle en cada una de las opciones que realice a lo largo de su vida académica.

ANEXO IV: Hoja de recogida de datos y preferencias de temas

Nombre y apellidos del alumno

Nombre y apellidos de los padres o tutores legales

Trabajo de los padres

Horario en el que estén más disponibles

Teléfono

E-mail

Durante el curso escolar se van a realizar tres charlas informativas (una cada trimestre) por parte del Departamento de Orientación. Por favor, indíquenos cuales son los temas que prefiere de la siguiente lista:

Adolescencia. Cambios físicos, psicológicos y sociales

Límites y normas en la adolescencia

Resolución de conflictos en la familia

Comunicación positiva en la familia

Prevención del consumo de drogas

Ansiedad y estrés en el adolescente

Técnicas y hábitos de estudio

El ocio en los adolescentes

ANEXO V: Reunión informativa “Adolescencia. cambios físicos, psicológicos y sociales”

La reunión, realizada por el departamento de orientación, se realiza a través de un power point. Al finalizar, se dedica un tiempo para el debate y las preguntas a la orientadora. A continuación, se muestran las diapositivas del power point.

¿ADOLESCENCIA?

///ADOLESCENCIA///



NIÑO



ADOLESCENTE:

- ✓ Cambios físicos, psicológicos y sociales
- ✓ Que requieren un tiempo de adaptación y reconocimiento de sí mismo



ADULTO



Vamos a recordar...

- Individualmente vamos a recordar algún momento de nuestra adolescencia
- Después, vamos a ponernos en pequeños grupos y compartiremos nuestros recuerdos.

ADOLESCENCIA

- Período de la vida entre los 12 y los 20 años
- Con grandes transformaciones (físicas, psicológicas y sociales)
- Su mundo social comienza a transformarse: las amistades y el grupo de iguales adquieren relevancia fundamental

CAMBIOS FÍSICOS

- Desarrollo completo de los órganos reproductores
- Desarrollo de las características sexuales secundarias (vello, tono de voz..

CAMBIOS PSICOLÓGICOS

- Desarrollo del razonamiento moral (valores como la justicia, igualdad, solidaridad, etc. Y desarrollo de un sistema de valores propio.
- Desarrollo del pensamiento abstracto (capacidad de pensar sobre los propios pensamientos y los pensamientos de los demás
- Desarrollo de la autoestima

CAMBIOS SOCIALES

- DISTANCIAMIENTO DEL CONTEXTO FAMILIAR
- IMPORTANCIA CRECIENTE DEL GRUPO DE AMIGOS

- ✓ Se inicia un cierto distanciamiento del núcleo familiar y
- ✓ Se asumen actitudes críticas respecto a la autoridad parental
- ✓ La familia, la escuela y los iguales son los principales referentes para el adolescente

Y el adolescente demanda:

La adquisición de cierto grado de autonomía

- Emocional
- Conductual
- De valores



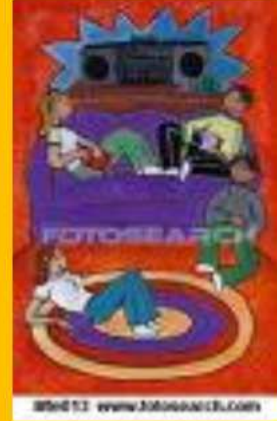
DOS TIPOS DE DESACUERDOS:

- ❖ LOS QUE SURGEN DEBIDO A QUE LOS PADRES ESPERAN MAYOR AUTONOMÍA DEL HIJO (habitación ordenada, tareas escolares...)
- ❖ LOS QUE SURGEN DEBIDO A QUE LOS PADRES PIENSAN QUE NO ES ADECUADO QUE EL ADOLESCENTE DECIDA POR SI MISMO (horarios, salidas, compañías...)



CUESTIONES TRIVIALES DE LA VIDA DIARIA:

- Tareas escolares
 - Amistades
 - Horarios, hora de llegada
 - Salidas nocturnas
 - Dinero y su utilización
 - Tiempo libre y ocio
 - Forma de vestir
- (mayor **libertad** para tomar decisiones)



Con el comienzo de la adolescencia:



- Las relaciones familiares se transforman
 - ☐ Comienza a cuestionarse la autoridad de los padres
 - ☐ Se pasa de una autoridad parental unilateral a imponerse una mayor reciprocidad en las relaciones,
 - ☐ Las diferencias de poder comienzan a diluirse

"Ellos son los mismos que cuando eran niños"

- No son personas diferentes, son los mismos con diferentes formas.



MUCHAS GRACIAS

ANEXO VI: Reunión informativa “Normas y límites en la adolescencia”

La reunión, realizada por el departamento de orientación, se realiza a través de un power point. Al finalizar, se dedica un tiempo para el debate y las preguntas a la orientadora. A continuación, aporporto las diapositivas del power point.

¿QUÉ SON?

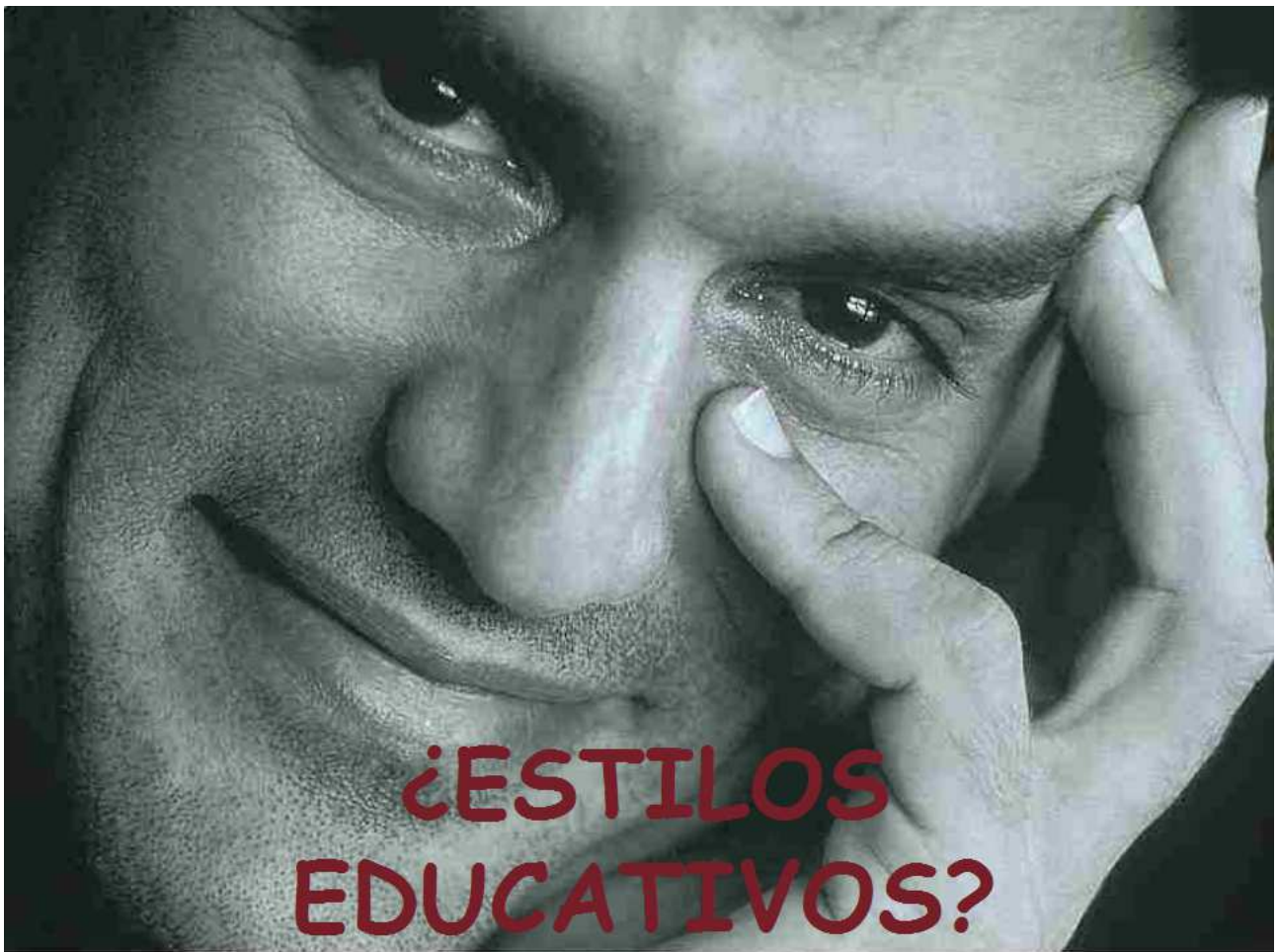
- **LÍMITES:**
son reglas o acuerdos que establecemos en el seno familiar que facilitan la convivencia
- **NORMAS:**
son pautas que debemos adoptar con el fin de regular la conducta y comportamientos de nuestros hijos

PRINCIPIOS PARA ESTABLECER LAS NORMAS



Tienen que haber sido definidas desde:

- **El diálogo.**
 - **La negociación.**
 - **Y el consenso.**
-
- **Acuerdo entre los padres y los hijos.**
 - **Ofrecer opciones.**
 - **Acentuar lo positivo.**
 - **Dar razones.**
 - **Ser consistentes**



ESTILOS EDUCATIVOS

- **AUTORITARIO**
- **PERMISIVO**
- **NEGLIGENTE (INDIFERENTE)**
- **AUTORIZATIVO (DEMOCRÁTICO)**

AUTORITARIO

- **Muy exigentes con los hijos**
- **Poco atentos a sus necesidades y deseos**
- **Comunicación mínima y unilateral**
- **Valor de la obediencia, control.**
- **Indiferentes a las demandas de sus hijos**
- **Baja implicación/aceptación del hijo**
- **Alta coerción/imposición**

PERMISIVO

- **Pocas normas (ausencia)**
- **Evitan el castigo (coerción)**
- **Mucha tolerancia y diálogo**
- **Gran libertad de acción**
- **Alta aceptación/implicación**
- **Baja coerción/imposición**

- **NEGLIGENTE**

- Escasez de afecto y límites
- Demasiada independencia de los hijos
- Indiferencia (cumplir o no cumplir)
- Escasez de diálogo
- Baja aceptación/implicación
- Baja coerción/imposición

Estilo autorizativo o democrático

•Está Vinculado a principios Afectivos y Elogios y proporciona límites Claros y Coherentes, posibilitando un adecuado control de la Conducta.

Fomentan el diálogo, respetan a sus hijos y los escuchan.

Ante comportamientos incorrectos se combina el diálogo y el razonamiento (coerción/control)

•Tiende a Generar hijos con mayor Confianza en si mismos, Autonomía, Responsabilidad e Independencia.

•Se Caracteriza por tener un alto grado de comunicación que posibilite la adquisición de normas y responsabilidades

•**ALTA ACEPTACIÓN/IMPLICACIÓN**

•**ALTA COERCIÓN/IMPOSICIÓN**

CONTEXTO DEMOCRÁTICO → NORMAS

ACUERDOS

**PADRES
E
HIJOS**

ESCUCHAR

**MOTIVOS
INTERESES**

TOMA DE DECISIONES

**PADRES
E
HIJOS**

RESPONSABLES CUMPLIMIENTO

DISCIPLINA COOPERATIVA
Todos comparten la responsabilidad del
respeto de los acuerdos

Acuerdo → Norma → Responsabilidad →
Organización → ¿Convivencia Satisfactoria?

Imposición → Reglamento → Obediencia →
Organización → ¿Convivencia Satisfactoria?

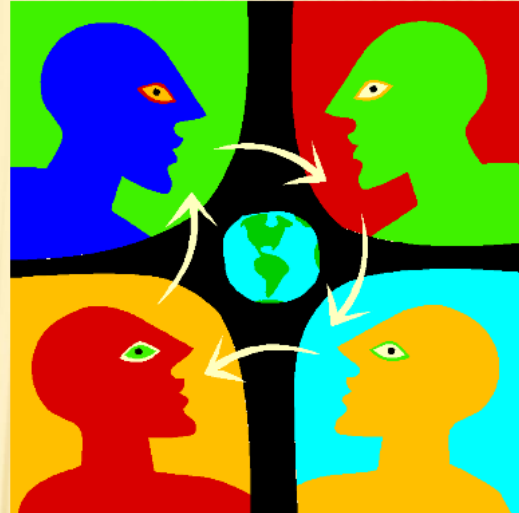
- La organización en la familia no es algo automático, es necesario **dedicar un tiempo** exclusivo para planificar y distribuir actividades.
- La organización es una función a desempeñar por **todos los miembros** de la familia. Todos participan en la definición de normas.
- El instrumento más efectivo para definir normas es el **diálogo** cualquiera que sea la edad de los hijos.
- La utilización del diálogo tiene el objetivo de llegar a **acuerdos**.
- Los acuerdos reflejan un **proyecto común** de convivencia y por tanto se traducen en la asunción de responsabilidades.
- Las normas acordadas serán **claras y ajustadas** a las características de cada uno/a (edad, horario de trabajo/estudio, etc.).
- Cuando se incumple alguna norma, es necesario volver a utilizar el diálogo para consensuar una **consecuencia o compensación** o revisar la definición de la norma.



MUCHAS GRACIAS

ANEXO VII: Reunión informativa “Comunicación positiva en familia”

La reunión, realizada por el departamento de orientación, se realiza a través de un power point. Al finalizar, se dedica un tiempo para el debate y las preguntas a la orientadora. A continuación, aporsto las diapositivas del porwer point.



NOS COMUNICAMOS POSITIVAMENTE

- ✖ El primer contexto social en el que aprendemos a comunicarnos es la familia.
- ✖ Las pautas comunicativas allí aprendidas marcan en gran medida las formas de comunicación con las demás personas.
- ✖ Una comunicación positiva esta estrechamente relacionada con el bienestar y el ajuste psicosocial de las personas (y viceversa con conductas desadaptadas)

- Cuando los desacuerdos familiares tienen lugar en un entorno de afecto y respeto.
- Las decisiones se toman por negociación y no por imposición unilateral.
- La comunicación es funcional



Querido Andy, ¿como has estado? Su mamá y yo estamos bien. Te extrañamos mucho. Por favor, apaga la computadora y baja para comer algo.

Con amor, Papá

“El conflicto es una oportunidad que favorece el desarrollo familiar e individual”

UNA BREVE INTRODUCCIÓN...

LOS ESTILOS DE COMUNICACIÓN

- ✗ Estilo de comunicación *agresivo*
- ✗ Estilo de comunicación *inhibido*
- ✗ Estilo de comunicación *asertivo*



ESTILO DE COMUNICACIÓN AGRESIVO

- ✗ Características:

Defiende en exceso sus opiniones sin respetar los de los demás (desprecio, dominio)

Alcanza sus objetivos a expensas del otro: YO GANO – TÚ PIERDES



ESTILO DE COMUNICACIÓN AGRESIVO

✗ Efectos positivos:

Sensación de poder momentáneo.

Consigue objetivos y necesidades.

✗ Efectos negativos:

Conflictos interpersonales (hiere a los demás)

Relaciones más insatisfactorias.

Sensación de soledad.

Se siente enfadado y malhumorado.



ESTILO DE COMUNICACIÓN AGRESIVO

✗ Aspectos verbales y no verbales

- ✓ Harías mejor en...
- ✓ Haz esto o aquello.
- ✓ Ten cuidado con...
- ✓ Debes estar bromeando.
- ✓ Si no lo haces....
- ✓ No sabes hacerlo.
- ✓ Deberías hacer esto
- ✓ Muy mal.

- ✓ Cara y manos tensas
- ✓ Mirada fija y retadora
- ✓ Volumen de voz elevado
- ✓ Gestos de amenaza
- ✓ Postura intimidatoria
- ✓ No pausas al hablar
- ✓ Interrupciones
- ✓ Insultos y amenazas

ESTILO DE COMUNICACIÓN INHIBIDO

✗ Características:

No defienden los propios derechos. Respeta a los demás pero no a sí mismo.

Los deseos de los demás se antaponen a los propios (“personas sacrificadas”).

Deja que el otro elija por él: YO PIERDO – TÚ GANAS



ESTILO DE COMUNICACIÓN INHIBIDO

✗ Efectos positivos:

Evitan los conflictos.

Alivio momentáneo de la ansiedad

✗ Efectos negativos:

Falta de confianza en sí mismo.

Desamparo y aislamiento social (no le hacen caso)

Ansiedad y depresión.

Se siente manipulado e incomprendido.

Problemas psicosomáticos.



ESTILO DE COMUNICACIÓN INHIBIDO

✗ Aspectos verbales y no verbales

- ✓ Supongo que...
- ✓ Me pregunto si podríamos...
- ✓ Quizás.
- ✓ ¿Te importaría mucho si...?
- ✓ Yo solamente...
- ✓ No crees que...
- ✓ No te molestes...
- ✓ Bueno, como quieras.

- ✓ Huida del contacto ocular (miran hacia abajo).
- ✓ Volumen de voz bajo.
- ✓ Vacilaciones y bloqueos.
- ✓ Tartamudeos y silencios.
- ✓ Labios temblorosos.
- ✓ Postura hundida y tensa.

ESTILO DE COMUNICACIÓN ASERTIVO



¿Qué significa ser ASERTIVO?

Expresar directamente los propios sentimientos, necesidades, derechos legítimos u opiniones, sin amenazar o castigar a los demás y sin violar los derechos de esas personas.

ESTILO DE COMUNICACIÓN ASERTIVO



✖ Características:

Defienden sus derechos y expresan sus opiniones, respetando los derechos del otro.

Su objetivo es expresar lo que piensan o sienten de forma adecuada, sin agredir.

En muchos casos se negociará: YO GANO – TÚ GANAS; YO PIERDO – TÚ PIERDES.

ESTILO DE COMUNICACIÓN ASERTIVO



Efectos positivos:

- ❖ *Resuelve los problemas más satisfactoriamente.*
- ❖ *Tiene relaciones sociales más íntimas y significativas.*
- ❖ *Elevada autoestima.*
- ❖ *Se siente relajado y confiado en sí mismo.*
- ❖ *Se siente con control de la situación.*
- ❖ *No síntomas psicósomáticos.*

Estilo Agresivo	Estilo Inhibido	Estilo Asertivo
Harías mejor en ... Deberías hacer ...	Supongo que ... No crees que ...	Pienso que ... Siento que ...
Interrumpen al otro	Usan un tono de voz bajo y con silencios	Expresan directamente sus opiniones
Descalifican, insultan	Vacilan, dudan	No desafía
No respetan las distancias	Huyen del contacto ocular	Habla fluida y segura
Se muestran tensos	Muestran nerviosismo	Utilizan una sonrisa



ANEXO VIII: Hoja de orientación para los tutores para las entrevistas con padres.

Desde el departamento os transmitimos esta información por si os es útil en la realización de entrevistas con las familias de nuestros alumnos:

1. INFORMACIÓN A TRANSMITIR A LAS FAMILIAS

- Cuestiones relacionadas con el rendimiento del alumno/a: trabajo en el aula y en casa, actitud en el aula y comprensión de contenidos y/o dificultades de aprendizaje.
- Cuestiones relacionadas con el comportamiento del alumno/a: comportamiento en el aula y posibles amonestaciones del alumno/a.
- Cuestiones relacionadas con la asistencia del alumno/a: faltas de asistencia y retrasos.
- Cuestiones relacionadas con las relaciones sociales o interpersonales: relaciones con compañeros/as, relación con el profesorado y relaciones con otros miembros de la comunidad educativa.

2. ESTRATEGIAS A LOS LARGO DE LA ENTREVISTA

- Ponerse en el lugar del otro: ponerse en el lugar de los padres, ¿cómo os gustaría que fuerais tratados esta situación?
- Hacer preguntas circulares: una pregunta circular es aquella en la que se hace que nuestro interlocutor piense y responda como si fuera otra persona. Por ejemplo: *si su hijo estuviera aquí, ¿qué crees que diría?*
- Incluir los puntos de vista de todos: cuando a la entrevista acude más de un miembro de la familia es importante escuchar a todos y no dejar a nadie fuera de juego.
- Tener en cuenta tanto la comunicación verbal como no verbal: uno puede hablar pero también puede informar mucho sin decir una palabra, muchas veces nuestro cuerpo habla por nosotros mismos.
- Considerar el pasado, el presente y el futuro: en una entrevista conviene circular por los distintos momentos de la vida familiar.
- Centrarnos en la búsqueda de soluciones: lo importante es que la familia descubra los propios recursos para solucionar los problemas.

3. CONDUCTAS QUE CONVIENE EVITAR EN LAS ENTREVISTAS

- Dar consejos: si no se exploran y aprovechan los recursos de las familias, seguirán

necesitándonos.

- Interpretaciones: a veces podremos acertar pero otras veces no.
- Ser oscuro o utilizar un lenguaje complicado: no nos entenderán.
- Monologar: los intercambios así no son bidireccionales.
- Tomar partido: aunque le cueste a veces, el profesional debe mantener la neutralidad.
- Desafiar ideas: puede conducir al enfrentamiento.
- Ignorar información: nuestra foto de la situación estará incompleta.
- Trivializar la información: podemos perder a la familia si se siente que no entendemos su preocupación.
- Afecto excesivo, frío o calor: el difícil término medio es lo adecuado.

ANEXO IX: Informe tipo de la orientadora en reuniones con familias

Fecha:

Datos del alumno: nombre, apellidos, curso, grupo y tutor.

Motivo de la demanda:

Información: notas de la última evaluación, problemas sociales, enfermedades etc.

Asesoramiento realizado:

Incidencias:

Seguimiento:

Bibliografía

López Larrosa, S. (2009). *La relación familia-escuela*. Madrid: Ediciones CCS.

López Larrosa, S. y Escudero, V. (2003). *Familia: evaluación, investigación en intervención*. Madrid: Ediciones CCS.

Cataldo, C. Z. (1991). *Aprendiendo a ser padres*. Madrid: Visor.

**CARPETA 3. LA COMPETENCIA TECNOLÓGICA EN
ORIENTACIÓN, EL COACHING EN ORIENTACIÓN Y EL
PORTAFOLIO PROFESIONAL.**



Durante las siguientes líneas trataré de reflejar lo que más me ha gustado y pienso que me va a servir en mi futuro profesional de lo que la profesora Alejandra Cortés nos transmitió en sus clases.

– El escudo académico-profesional: me pareció una técnica muy interesante a la hora de realizar una orientación académico-profesional. Me parece que sirve para que el orientado reflexione sobre lo que ha sido, es y le gustaría que fuera su vida en esta ámbito, además de los aspectos que más le han influido a la hora de tomar decisiones. Igualmente también le sirve al orientador para conocer lo que ha hecho el orientado en este ámbito y saber cosas de éste que no expresa verbalmente. Creo que es una gran fuente de información.

– La primera dinámica que consistió en que cada uno de nosotros dijéramos lo que era la orientación para nosotros también me pareció muy interesante. Todos nosotros, que hemos ido prácticamente a las mismas clases, dijimos definiciones de orientación muy distintas lo que me hizo reflexionar el sello personal y la significación que cada uno le dará a su trabajo profesional como orientador en un futuro.

– La dinámica participativa que la profesora ha transmitido en las clases también me ha parecido una gran fuente de aprendizaje. Sin lugar a dudas, ha sido de las clases del Máster en las que he estado más atenta, he estado más activa y el tiempo se me ha pasado más ameno. Será un modelo si en el futuro tengo que realizar práctica docente.

– De la mesa redonda sobre proactividad a la que acudimos el 29 de mayo me quedó con las siguientes ideas:

- ✧ La importancia ser vital.
- ✧ La importancia de poseer una buena competencia de comunicación en lengua materna y extranjera.
- ✧ La importancia de una buena capacidad de aprendizaje.
- ✧ La importancia de una buena capacidad de trabajar en equipo.
- ✧ La idea que nos dio José Luis Pueyo del asociacionismo.
- ✧ La importancia de la iniciativa personal.
- ✧ La capacidad de tener pasión y amor por lo que hacemos.
- ✧ La capacidad de saber tomar decisiones

A su vez, me gustó mucho la idea de la profesora Isabel Corona que con la palabra *reinventarse* nos quiso transmitir. La vida es muy larga y como bien dijo ella “hasta lo malo se pasa”. Desde mi punto de vista, la inteligencia está muy asociada al concepto de adaptación y no hay nada más inteligente que saber reinventarse según las circunstancias de la vida.

Para terminar con la mesa redonda destacar también la noción de *rasgo distintivo*, es importante saber cómo es uno para poder decírselo a los demás (yo, personalmente, en ese proceso estoy, en el de conocerme a mí misma).

– La idea de la importancia del autoconocimiento que ha sido repetida en muchas ocasiones a lo largo de las clases me ha resultado de gran interés tanto para mi conocimiento profesional como personal. Sólo desde un autoconocimiento puedes transmitir a los demás cómo eres y que les puedes ofrecer.

– Los recursos que descubrimos en Internet para nuestra práctica orientadora: aunque en el momento no pude examinarlos con atención, estoy segura que en el futuro lo haré.

– El fracaso: hablar del fracaso durante las clases, reflexionar sobre el fracaso, incluso contar mis fracasos ha mis compañeros me ha parecido de lo más atractivo de las clases. La idea del fracaso como paso en el proceso de aprendizaje es una idea poco extendida en nuestro sistema educativo y en nuestras prácticas como educadores. Desde mi punto de vista deberíamos potenciar esta idea en nuestros niños y jóvenes y hacerles perder el miedo al fracaso, sólo entonces se sentirán libres de explotar todo su potencial.

– El coaching: me pareció una técnica en orientación muy interesante y que prácticamente no conocía. Del coaching me quedo con las siguientes ideas:

- ✧ Las preguntas ¿para qué....?, mejor que las ¿por qué....?
- ✧ La mayerútica y la capacidad de saber hacer preguntas “poderosas”.
- ✧ La apertura mental: no metas tu mapa mental en la mente de otra persona.
- ✧ Pasar de la zona de confort a la zona de potencialidad.
- ✧ La utilización del desafío, de desafiar a nuestros orientados.
- ✧ Que la persona consiga la mejor versión de sí misma.

- De los 7 hábitos de una persona altamente eficaz de Covey me quedo con tres:

⤴ Comenzar con un fin en mente: un orientador siempre tiene que tener un objetivo para con su orientado.

⤴ Comprender primero para después ser comprendido: muy relacionado con la inteligencia emocional, es muy importante ponerse en el lugar del otro e intentar comprender sus motivos para que después tú puedas explicarle los tuyos.

⤴ Sinergia: todos podemos aportar y somos importante en un grupo. Es una gran capacidad sacar lo mejor de cada uno para el grupo.

– El portafolio profesional: conocía poco sobre este instrumento de orientación y seguro que investigaré más sobre él. Esta herramienta, además de permitirte reflexionar a ti mismo sobre lo que has hecho, le da muchísima más información a la persona que te puede contratar que un curriculum vitae. Le da una verdadera información de lo que sabes hacer, de tus competencias y no tanto de tus títulos. Me gustó especialmente el que cada uno tuviéramos que reflexionar sobre hasta que punto teníamos las 30 competencias Tuning para luego tener que asociarlas a evidencias de nuestra vida.

Por último, destacar lo que he aprendido no sólo a nivel académico en esta parte de la asignatura, sino también a nivel personal sobre mí misma, o mejor dicho, lo que todavía tengo que saber sobre mí misma.

CARPETA 4. CONCLUSIONES Y AUTOEVALUACIÓN



Me gustaría comenzar la autoevaluación de la asignatura de “La orientación educativa: estrategias y procesos de trabajo” resaltando la dificultad que me está ocasionando realizarla, más bien, la dificultad que me ocasiona comenzar ya que no sé por donde empezar. Para facilitarme la tarea he decidido realizarla a través de preguntas que me iré respondiendo.

— ¿Qué he aprendido en esta asignatura y que considere útil en mi futuro profesional?

Me gustaría enfatizar los aspectos de esta asignatura que considero más importantes para mi futura práctica profesional:

- ✧ Conocimientos teóricos acerca de los modelos y los ámbitos de intervención de orientación educativa. Como orientadores, tenemos que basar nuestro trabajo en conocimientos teóricos que fundamenten nuestra práctica.
- ✧ Realización de intervenciones prácticas. Tanto la realización del taller “Aprende a controlar el estrés” como la entrevista a la madre me han dado experiencia para mi futura práctica profesional. Además me han servido para aprender a diseñar programas e intervenciones.
- ✧ La realización del Plan de orientación a familias me ha servido tanto para aprender a diseñar un plan de orientación como para conocer mejor la relación entre la escuela y la familia y ser consciente del largo camino de mejora que queda por recorrer en este aspecto.
- ✧ Conocimiento de distintas técnicas que me pueden ayudar en mi práctica profesional: me gustaría resaltar el coaching en este apartado.
- ✧ Aprender de distintos profesionales: las charlas que nos han dado diferentes profesionales de la educación me han resultado muy interesantes ya que he podido escuchar de viva voz lo que es la práctica orientadora real.

— ¿Cómo ha sido mi actuación respecto a la asignatura?

Respecto a mi asistencia a clase, ésta ha sido muy buena ya que he asistido a la mayoría de clases teóricas y charlas. En cuanto a mi implicación en las clases, considero que estado activa y participativa, que he preguntado dudas y que he expresado mis opiniones personales. Respecto al tiempo que he dedicado a la asignatura fuera del horario de clase, opino que ha sido el correcto respecto a la entrega de la realización de prácticas y trabajos ya que me he adecuado a los tiempos.

– ¿Cómo podría mejorar la asignatura?

Desde mi punto de vista, la organización de la asignatura en tres profesores dificulta la idea de continuidad de la asignatura a la vez que añade volumen de trabajo a los alumnos.

Para concluir, añadir que tanto por mis conocimientos previos, como por el tiempo e interés que he dedicado a la asignatura, espero superarla con éxito. Confío que lo que he aprendido perdure en mi memoria y pase a formar parte de mi repertorio de conocimientos y competencias.

ANEXO IV: Memoria final Prácticum II y III.

PRÁCTICUM II

PRÁCTICUM III

"INSTITUTO GRANDE COVIÁN"

Gloria Placed Bermúdez
Orientación Educativa

ÍNDICE:

– Contextualización.....	3
– Prácticum II	5
– Prácticum III	12
1. Taller "Aprende a controlar el estrés".....	13
2. Taller de género	29
3. Clases de Psicología	44
– Reflexiones finales y agradecimientos.....	70

CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO

Nos encontramos en el Instituto de Enseñanza Secundaria y Bachillerato “Francisco Grande Covián” de la ciudad de Zaragoza. Las enseñanzas que imparte el centro son:

- ✧ 1º de ESO: cinco vías
- ✧ 2º de ESO: cinco vías
- ✧ 3º de ESO: cinco vías más un grupo de Diversificación
- ✧ 4º de ESO: cuatro vías más un grupo de Diversificación
- ✧ 1º de Bachillerato: cuatro vías, una de la modalidad de ciencias y tecnología y tres de la modalidad de ciencias sociales y humanidades
- ✧ 2º de Bachillerato: cuatro vías, una de la modalidad de ciencias y tecnología y tres de la modalidad de ciencias sociales y humanidades

La comunidad escolar que conforma nuestro centro la constituyen en este curso 2011/12 unos 650 alumnos y sus familias, junto a 67 docentes y 11 trabajadores como personal no docente (3 personas en tareas de administración, 4 de limpieza y 4 conserjes).

Lista de espacios:

- ✧ 29 Aulas ordinarias que disponen de cañón, ordenador y pizarra digital
- ✧ 1 Biblioteca
- ✧ 1 Sala Usos Múltiples
- ✧ 2 Aulas Informática
- ✧ 2 Aulas Música
- ✧ 1 Aula Taller
- ✧ Aula de Inmersión Lingüística
- ✧ 3 Aulas de desdoble para 10-12 alumnos
- ✧ 10 despachos para departamentos
- ✧ 2 Laboratorios de Ciencias Naturales
- ✧ 2 Laboratorios de Física y Química
- ✧ 1 Aula de dibujo
- ✧ Gimnasio, vestuarios de alumnos, alumnas y profesores. Almacén de material deportivo. Pistas polideportivas.
- ✧ Despachos de: Secretaria, Jefatura de Estudios, Dirección.

- ✧ Oficina de secretaría
- ✧ Recepción-Conserjería
- ✧ 3 Salas de Visitas

El instituto se ubica en un barrio de clase media, media-baja, fundado originariamente por inmigrantes de zonas rurales de Aragón, un número considerable del alumnado (aproximadamente el 50%) corresponde a la tercera generación del barrio y la segunda que ha nacido en él. El 20% de la población del barrio es inmigrante de otros países de primera o segunda generación, circunstancia que se da también en el alumnado del instituto.

El barrio dispone de ciertos recursos que a menudo son utilizados para complementar nuestras instalaciones:

- ✧ Parque público: utilizado sobre todo para clases de Educación Física y asignaturas relacionadas con las ciencias naturales.
- ✧ Casa de Juventud del barrio
- ✧ Biblioteca pública

Asimismo, nuestro instituto mantiene relaciones fluidas y constantes con los tres colegios públicos que tiene adscritos, un colegio concertado próximo a nuestro centro y diversas asociaciones del barrio.

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

El Departamento de Orientación está formado por:

- ✧ Psicóloga: ejerce las funciones propias del profesor de especialidad de psicología y pedagogía, asume la jefatura del departamento y da clases de la asignatura optativa de Psicología en 1º de Bachillerato y de Atención Educativa en 1º de ESO.
- ✧ Profesor de ámbito socio-lingüístico
- ✧ Profesor de ámbito científico-técnico
- ✧ Profesor de ámbito práctico
- ✧ Profesora de Pedagogía Terapéutica

PRACTICUM II

Durante el la realización del Prácticum II nuestra tarea principal fue la de acompañar a la orientadora del instituto, nuestra tutora del Prácticum en el centro, y observar las tareas que ella desempeñaba en su día a día. La verdad es que pudimos observar e incluso intervenir en casi todas excepto en aquellas que por el número que éramos (estábamos tres chicas del Master de Secundaria y una chica del Grado de Psicología) no era posible.

A continuación detallaré y realizaré un explicación de las tareas que pudimos observar:

1. REALIZACIÓN DE EVALUACIONES PSICOPEDAGÓGICAS:

Las evaluaciones psicopedagógicas se realizan cuando se observa que algún chico tiene problemas significativos para acceder y/o superar el currículum propio de su edad. Estas evaluaciones sirven tanto para evaluar (valga la redundancia) al chico y detectar las posibles causas de esos problemas para la futura intervención que se realizará con él (por parte del tutor, el profesor, el orientador etc.) como para justificar el dictamen de escolarización distinto al ordinario. En consecuencia, la evaluación psicopedagógica será necesaria para determinar si un alumno tiene necesidades educativas especiales, para la toma de decisiones relativas a su escolarización, para la propuesta extraordinaria de flexibilización del periodo de escolarización, para la elaboración de adaptaciones significativas, para la propuesta de diversificaciones del currículo y para la determinación de recursos y apoyos específicos complementarios que los mismos puedan necesitar.

El informe psicopedagógico incluirá la síntesis de información del alumno relativa a los siguientes aspectos:

1. Datos personales, historia escolar y motivo de la evaluación.
2. Desarrollo general del alumno, que incluirá, en su caso, las condiciones personales de salud, de discapacidad o de sobredotación, el nivel de competencia curricular y el estilo de aprendizaje.
3. Aspectos mas relevantes del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y en el centro escolar, teniendo en cuenta las observaciones realizadas y la información facilitada por el profesorado y otros profesionales que intervengan en la educación y tratamientos individualizados del alumno.
4. Influencia de la familia y del contexto social en el desarrollo del alumno.
5. Identificación de las necesidades educativas especiales que ha de permitir la adecuación de

la oferta educativa, así como la previsión de los apoyos personales y materiales a partir de los recursos existentes o que razonablemente puedan ser incorporados.

6. Orientaciones para la propuesta curricular.

Durante nuestra estancia en el centro pudimos observar distintos tipos de evaluaciones psicopedagógicas:

- ✧ Evaluación para detectar necesidades educativas especiales: alumno con posibles problemas del lenguaje a demanda de la tutora. La evaluación se basó principalmente en la utilización de los siguientes test: WISC-R (adaptación del test de inteligencia WAIS de adultos), PROLEC (evalúa los procesos lectores) y el PROESC (evalúa los procesos que intervienen en la escritura).
- ✧ Evaluación para el informe de escolarización externa: se da más importancia al nivel de competencia curricular, al estilo de aprendizaje, al nivel de adaptación al centro, al contexto socio-familiar y al grado de absentismo que presenta el alumno.
- ✧ Evaluación para el dictamen de escolarización en Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPIs): se basa principalmente en el nivel de competencia curricular y el estilo de aprendizaje del alumno.
- ✧ Evaluación para el dictamen de escolarización en Programas de Diversificación Curricular: se basa principalmente en el nivel de competencia curricular y el estilo de aprendizaje del alumno.

2. ATENCIÓN INDIVIDUALIZADA A ALUMNOS

Las demandas más frecuentes de los alumnos que solicitaban cita con la orientadora o que se decidía con el tutor que hablara individualmente con ella eran las siguientes:

- ✧ Orientación académico-profesional: principalmente los alumnos acudían a la orientadora porque tenían dudas sobre:
 1. Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPIs): tipos, forma de acceso, requisitos, fechas de matriculación...
 2. Módulos de grado medio: tipos, forma de acceso, requisitos, fechas de matriculación...
 3. Módulos de grado superior: tipos, forma de acceso, requisitos, fechas de matriculación...
 4. Grados universitarios: oferta educativa en la Universidad de Zaragoza, asignaturas adecuadas según los estudios universitarios elegidos, Prueba de Acceso a la Universidad (PAU)...
- ✧ Orientación personal: normalmente eran los tutores los que pedían cita para que la

orientadora hablara con los alumnos porque observaban en éstos:

1. problemas conductuales: faltas de respeto, comportamiento inadecuado en el aula, retraimiento social, absentismo...
 2. problemas emocionales: principios de depresión, ansiedad...
 3. problemas socio-familiares: muerte de algún miembro de la familia, trastornos psicológicos de algún miembro de la familia...
- ✦ Orientación sobre el estudio: los alumnos pedían información sobre cómo estudiar, técnicas de estudio, preparación de exámenes etc.

3. REUNIONES DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

Son las reuniones de periodicidad semanal a las que acuden todos los miembros del departamento para coordinar sus actividades como departamento. Durante el periodo que estuvimos en el centro pudimos observar las siguientes tareas de coordinación:

- Juntas de evaluación: el tiempo en el que estuvimos realizando el prácticum II coincidió con las juntas de la segunda evaluación. Los miembros del departamento de orientación, además de la función de profesor propio de una materia que tiene que asignar una nota a los alumnos, tiene una función clave en estas juntas que es la recoger información de alumnos con posibles problemas y que al curso siguiente son candidatos de pertenecer a algún programa de atención a la diversidad. Por lo tanto, en la junta de evaluación de cada grupo tiene que haber un miembro del departamento que recoja información sobre:

a) Casos individuales:

- ✦ Datos personales, curso, grupo...
- ✦ Dificultades que presenta el alumno.
- ✦ Medidas adoptadas con el alumno hasta el momento.
- ✦ Demanda concreta.

b) Programas de Diversificación Curricular:

- ✦ Datos personales, grupo, curso...
- ✦ Dificultades que presenta el alumno y si cumple con el perfil establecido para el alumnado de este programa.
- ✦ Consenso o datos de la votación (para que un alumno pueda acceder a este programa tienen que estar a favor por lo menos dos tercios de los profesores de la junta de evaluación).

c) Programas de Cualificación Profesional Inicial:

- ✦ Datos personales, curso, grupo...

- ✧ Dificultades que presenta el alumno y si el profesorado opina que este programa es lo más adecuado para él/ella.

d) Otros (por ejemplo, escolarización externa):

- ✧ Datos personales, grupo, curso...
- ✧ Dificultades que presenta el alumno y opinión del profesorado sobre si el alumno cumple

con el perfil establecido para el alumnado de esta modalidad excepcional.

- Comisión de Coordinación Pedagógica: a la reunión de la Comisión de Coordinación Pedagógica acuden sólo los jefes de cada departamento (además del director/a y el jefe/a de estudios) por lo que en el caso del departamento de orientación es la orientadora la que acude a estas reuniones. En la reunión departamental vuelca la información o tareas al resto de miembros del departamento. En el periodo que estuvimos, pudimos observar la siguiente información:

1. La actualización y modificación del Proyecto Curricular de Centro (PCC).
2. Propuestas de modificación del Reglamento de Régimen Interno (RRI).
3. Elaboración desde cada departamento de una propuesta de mejora curricular para el instituto: desde el departamento de orientación se decidió mejorar los procesos lectores y escritores desde una perspectiva transversal de todas las asignaturas basada en los distintos ítems de los test PROLEC y PROESC.
4. Desde el departamento de orientación se quiere realizar una propuesta para que haya una coordinación en la asignatura de Atención Educativa (alternativa a la asignatura de Religión). En la actualidad, al no existir un currículum propio de esa asignatura cada profesor hace lo que cree oportuno. Se propone desde el departamento utilizar un material ofrecido por una editorial basado en fragmentos de películas y un libro de texto para el profesor para trabajar valores. El material está dividido por cursos.

4.ATENCIÓN INDIVIDUALIZADA A FAMILIAS

Los padres y madres de los alumnos/as pueden pedir cita a la orientadora para tener una reunión individualizada con ella. Durante el periodo que estuvimos realizando el prácticum los temas que más frecuentemente se trataban en estas reuniones:

- ✧ Estrés y ansiedad de sus hijos/as ante los estudios: el asesoramiento más frecuente ante estas demandas eran técnicas de relajación, disminución de la presión escolar y planificación del estudio (vease epígrafe siguiente).

✧ Bajo rendimiento escolar: el asesoramiento que se realizaba era la explicación por parte de la orientadora de un programa de estudio basado en tres puntos:

1. Planificación del tiempo de estudio:

Clasificamos las asignaturas en fáciles, medias y difíciles y dividimos el tiempo de estudio en tres con lo que queda una tabla de horario dedicado al estudio similar a esta:

Dificultad	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado/ Domingo
Media					Dibujos, mapas, esquemas	
Alta						
Baja						

Utilización de agenda para anotar trabajos, deberes, exámenes etc.

Además a la hora de afrontar el estudio, antes de empezar, hay que revisar y mirar lo que se ha hecho y explicado en cada hora de la mañana.

2. Método:

P: prelectura, echar un vistazo y preguntarse, ¿qué se yo del tema?

L: lectura comprensiva, sacar ideas principales y sus conexiones.

E: esquemas y resúmenes

M: memorización (tras la comprensión).

A: autoevaluación, revisar lo que se ha aprendido.

3. Motivación:

¿Hacia donde quiero que vaya mi estudio? Metas a corto plazo pero sin perder de vista una meta a largo plazo.

Refuerzo positivo

✧ Problemas de comportamiento: la orientación se basa en el refuerzo positivo, establecimiento de normas y límites, posibles causas psicosociales...

5. REUNIONES DE COORDINACIÓN ORIENTADORA-TUTORES-JEFA DE ESTUDIOS

Son reuniones de periodicidad semanal en las que se juntan la orientadora con todos los tutores de un mismo curso y con una de las jefas de estudio (en este instituto hay tres, una principal y dos adjuntas). Durante el tiempo que estuvimos realizando el Prácticum II los temas que se trataron en estas reuniones fueron:

- ✧ Preparación de las juntas de evaluación: la orientadora entregó una serie de documentación para que los tutores trabajaran con sus alumnos en la hora de tutoría una serie de reflexiones sobre cómo había ido la segunda evaluación.
- ✧ Evaluación de posibles casos de alumnos que al año siguiente podían acceder al Programa de Diversificación Curricular o a un Programa de Cualificación Profesional Inicial.
- ✧ Seguimiento de las actividades que se realizan durante la hora de tutoría.

6. REUNIONES DE COORDINACIÓN ORIENTADORA-PROFESORA DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA

Son reuniones de periodicidad semanal en las que se juntan la orientadora y la profesora de pedagogía terapéutica. Esta profesora es la que realiza los apoyos fuera del aula con los alumnos acnees (alumnos con necesidad educativas especiales). El objetivo de esta reunión es, principalmente, llevar a cabo el seguimiento de estos alumnos.

7. REUNIONES DE COORDINACIÓN CON LA COORDINADORA DEL CENTRO SOCIOLABORAL

En el IES Grande Covián hay dos alumnos que están acogidos a lo que se denomina escolarización externa. Es una medida prevista en la Orden de 25 de junio de 2001, para prevenir y compensar las desigualdades en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social o cultural o por dificultades de adaptación escolar, por la que alumnos en edad de escolarización obligatoria pueden acudir a recibir enseñanza en aulas autorizadas para ello que están fuera del centro de enseñanza gestionadas por entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro. La Escolarización Externa busca que los jóvenes completen su enseñanza obligatoria con el aprovechamiento que les sea más útil de cara a orientar su nuevo itinerario formativo o laboral al término de la enseñanza obligatoria.

En estas reuniones de coordinación se realiza el seguimiento de los alumnos.

8. INTERVENCIÓN EN CASOS CONCRETOS

Hay ocasiones, en las que se necesita una intervención puntual de la orientadora en algún caso concreto. Por poner un ejemplo, durante el tiempo que estuvimos en el instituto había un alumno que comenzó a realizar conductas extravagantes (lamer a otros alumnos, tocarle los pechos a una alumna etc.), este alumno estaba diagnosticado con TDAH (trastorno por déficit de atención e hiperactividad) pero no había realizado antes tales conductas. La orientadora con el objetivo de recabar información útil para una posible evaluación psicopedagógica posterior para el instituto y otras instituciones (Servicio de Psiquiatría, Servicios Sociales...) realizó un documento en el que se recogían una serie de conductas que todos los profesores que daban clase a ese alumno debían rellenar indicando si observaban o no en el alumno esas conductas.

9. CLASES DE PSICOLOGÍA

La orientadora, como parte de sus funciones, da clase de la optativa de Psicología en 2º de Bachillerato (4 horas a la semana). Durante nuestra estancia en el centro pudimos acudir a todas las clases que impartió y dimos dos clases cada una. Lo explicaré más extensamente en el Prácticum III.

10. CLASES DE ATENCIÓN EDUCATIVA

La orientadora, como parte de sus funciones, es la encargada de dar clases de Atención Educativa (asignatura optativa a la Religión) dos horas a la semana a dos grupos distintos de 1º de ESO. Como es una asignatura que no se puede aprovechar para impartir ningún contenido curricular (los alumnos que van a la asignatura de religión quedarían en desventaja, ese es el argumento) la orientadora utilizaba esa hora para que los alumnos visualizaran fragmentos de películas y después se realizara una reflexión sobre los valores que habían querido transmitir esas películas. Por ejemplo, en una de las clases que acudimos, los alumnos vieron una parte de la película "En busca de la felicidad" y después hubo una breve reflexión sobre la superación personal y creer en uno mismo.

Para finalizar, indicar que a parte de lo observado del trabajo de la orientadora, acudimos a una junta de evaluación de 1º de Bachillerato. En ella pudimos observar cómo se reúnen todos los profesores de un mismo grupo para poner las notas de los alumnos y realizar un seguimiento de la evolución de cada uno de ellos.

PRACTICUM III

El periodo del Prácticum III fue en el que pudimos intervenir más directamente. Las intervenciones que realizamos principalmente y que detallaré más adelante fueron tres:

- Taller "Aprende a controlar el estrés": nuestra tarea fue la de diseñar e impartir un taller para que los alumnos de 2º de Bachillerato que quisieran apuntarse conocieran técnicas de afrontamiento saludables ante situaciones académicas estresantes. La demanda surgió a partir de los tutores y la orientadora que observaron que un buen número de alumnos presentaban un alto grado de ansiedad ante los exámenes y la próxima Prueba de Acceso a la Universidad (PAU).
- Taller de género: nuestra tarea fue la de diseñar e impartir un taller para todos los alumnos de 2º de ESO. La demanda surgió en una reunión de coordinación de tutores en la que una tutora expresó su preocupación por la sexualidad temprana que observa en algunas chicas de su clase y que cree que no podía gestionar. En un primer momento, pensamos en realizar un taller de sexualidad, pero después de reflexionar y escuchar opiniones de distintos profesores, llegamos a la conclusión que era un tema peliagudo que nosotras no debíamos tratar, además, en 3º de la ESO están incluidas unas charlas sobre sexualidad dentro del Plan de Acción Tutorial, por lo que decidimos realizar un taller que denominamos de género y que incluye aspectos de autoestima, rol del hombre y de la mujer en la sociedad, presión de grupo, el amor...
- Clases de Psicología: las intervenciones que he comentado antes fueron grupales. La impartición de dos clases de la asignatura optativa de 2º de Bachillerato de Psicología fue la intervención individual que realicé. Observamos el currículum oficial de la asignatura, y lo que la orientadora ya había tratado en clase y los temas que me asigné para impartir a los alumnos fueron emoción y motivación.

TALLER "APRENDE A CONTROLAR EL ESTRÉS"

1. INTRODUCCIÓN

Las sociedades occidentales sufren desde los años setenta un proceso de cambio de modelo económico caracterizado por la globalización del mismo y que comporta grandes transformaciones en el sistema productivo y el mercado de trabajo. Esta tendencia va acompañada de una mayor valoración de la formación y el conocimiento ya que los trabajos cada vez se caracterizan menos por las exigencias físicas (Artazcoz, Escribà-Argüir & Cortès, 2006). Este aumento de demanda mental se ve reflejado en el sistema educativo como productor de futuros miembros del mercado laboral. El exceso de exigencias psicológicas consideradas como estresores (Karasek & Theorell, 1990) tiene consecuencias drásticas en nuestra población objetivo: los jóvenes. Es por ello que, a la vez que les exigimos un mayor desarrollo mental debemos enseñarles a gestionar el estrés que eso les produce.

2. JUSTIFICACIÓN

La naturaleza de los acontecimientos vitales que se dan en la historia vital de los jóvenes y adolescentes se describe como estresante porque se relacionan con procesos de adaptación a situaciones que perciben como dificultosas. Según Bernal y Escobar (2000) estas dificultades pueden ser: el ingreso a la universidad, la elección de carrera, el inicio o la imposibilidad de actividad laboral de acuerdo con la situación económica del país, la escogencia de pareja, el distanciamiento de los vínculos parentales, los cambios de residencia, la presencia de enfermedad grave propia o de algún familiar, matrimonio, divorcio, separación, pérdida del trabajo, muerte de un familiar cercano o amigo, abuso sexual y el maltrato físico o psicológico.

Diversos estudios relacionan los eventos de estrés mayor o la acumulación de eventos estresantes menores con el desarrollo de cuadros depresivos (Pardo, Sandoval, & Umbarila, 2004), apoyando así la hipótesis de que el estrés en edad temprana incrementa el riesgo de psicopatología en un futuro (Loman & Gunnar, 2010). Pese a todo, la falta de consenso frente al término *estrés* impide comparar investigaciones. Así pues, Fernández y Edo (1998) plantean hasta cinco definiciones distintas del concepto de estrés: (a) condición ambiental, (b) respuesta a ciertas condiciones ambientales, (c) apreciación personal de la situación, (d) relación de desequilibrio entre demandas ambientales y competencia para el afrontamiento, y finalmente, (e) consecuencia nociva concreta derivada de alguna de las anteriores concepciones. Sin embargo, esta falta de consenso ha contribuido a la generación de diversas técnicas de afrontamiento al estrés. Ante esta

diversificación, cada individuo puede seleccionar aquella técnica que mejor se adapte a sus necesidades, a su concepto de estrés o a su personalidad.

Santos, Bernal y Bonilla (1998) hallaron en su estudio una correlación positiva entre eventos de estrés considerados como negativos y sintomatología depresiva, concluyendo que los profesionales de salud mental deben dirigir sus esfuerzos al desarrollo de programas del manejo del estrés como una alternativa preventiva a la depresión.

De acuerdo con lo citado en Merino Merino (2008), un estudio europeo estima que la prevalencia de trastornos mentales en los jóvenes europeos de 15-24 años está en torno al 20%, siendo esta media relativamente más baja entre los jóvenes españoles que se sitúa entre el 10 y el 20%.

Ante estos datos estadísticos y siguiendo las recomendaciones de autores como Santos et al., 1998, desde el departamento de orientación del I.E.S. Francisco Grande Covián nos dispusimos a desarrollar e implementar un programa de afrontamiento del estrés siguiendo una metodología de taller práctico.

3.CONTEXTUALIZACIÓN

El I.E.S. Francisco Grande Covián se caracteriza por impartir únicamente las etapas de Secundaria y Bachillerato. Dentro del Bachillerato se ofertan cuatro vías distintas: (a) Ciencias de la Salud, (b) Ciencias Técnicas, (c) Humanidades y (d) Sociales.

El centro se caracteriza por tener un nivel de exigencia elevado y unos resultados impecables en términos de selectividad.

4.DETECCIÓN DE NECESIDADES. DEMANDA.

Demanda: se ha detectado por parte de tutores y profesores de 2º de Bachillerato que muchos de sus alumnos presentan un grado de ansiedad elevado causado principalmente por la presión de las Pruebas de Acceso a la Universidad (P.A.U.) inminentes.

5.OBJETIVOS GENERALES

Para lograr que los alumnos puedan llegar a controlar la ansiedad ante los exámenes, se ha desarrollado el taller “Afronta la selectividad sin agobiarte”

- ✎ Dar a conocer técnicas de relajación que puedan poner en práctica ante síntomas de ansiedad puntuales.
- ✎ Practicar las técnicas de relajación propuestas en el taller.

6.CONTENIDOS.

- ✧ Técnicas de relajación y respiración
- ✧ Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés
- ✧ Técnicas de distensión y expresión corporal.

7. ESTRUCTURA DE LAS SESIONES Y ACTIVIDADES.

Para dar a conocer el taller en el centro se elabora un cartel publicitario (ver Anexo III).

Se realizarán 2 sesiones de 2 horas cada una que seguirán una estructura similar.

En primer lugar se harán juegos para romper el hielo, a continuación dinámicas de danzaterapia/musicoterapia que les permitan descargar energía y hacer una poco de ejercicio para eliminar la fatiga y concentrarse en sí mismos y en la realización del taller.

1. Sesión 1.

1. Introducción.

Objetivo: crear un ambiente distendido para favorecer la participación y concentración en los ejercicios de relajación posteriores.

Desarrollo:

Se iniciará la sesión con una breve introducción sobre lo que se va a hacer en los dos días de taller y cuál es el objetivo. Para fomentar la participación les preguntaremos a los chavales sobre sus técnicas actuales para afrontar el estrés previo a los exámenes.

Para crear un clima de distensión y concentración en el taller haremos un ejercicio dinámico y divertido. Así conseguiremos que se olviden por unas horas del estudio y se concentren en aprender las técnicas que vamos a poner en práctica con ellos.

Este juego inicial es conocido como “el terremoto”. Es necesario que el número de participantes sea impar, por lo que, de ser necesario, una de las personas que imparten el taller participará en el juego. Se harán grupos de tres y uno de cuatro. Del grupo de cuatro se elegirá a la persona que dará las consignas, por lo que tendremos sólo grupos de tres. De cada grupo, se elegirá a dos personas que se colocarán con los brazos extendidos formando una “casa” y el tercero se colocará dentro de dicha “casa” y será el inquilino. Las consignas serán, por tanto, tres: (1) casa, (2) inquilino, (3) terremoto. Las consignas, que enunciará la persona sin casa, servirán para que, en el cambio, esta persona pueda encontrar una casa, de manera que habrá otro que se quedará sin casa y tendrá que ser éste último quien dé las consignas. Las instrucciones según la consigna son:

- ✧ Cuando la consigna sea “casa”, las “casas” sin romperse deberán correr a buscar a otro inquilino.
- ✧ Cuando la consigna sea “inquilino” serán los inquilinos quienes irán a buscar otra casa.
- ✧ Cuando sea “terremoto” todos tendrán que cambiar de papel o volver a ser casa pero con otra pareja.

Temporalización: 10 minutos

Recursos: Dinamizador del juego.

2. Técnicas de distensión.

Objetivo: trabajar con sensaciones corporales y liberar la tensión muscular

Desarrollo:

Cuando el ambiente ya esté más relajado, les incitaremos a perder el ridículo y despojarse de las tensiones corporales mediante técnicas aplicadas de la danza-movimiento-terapia.

Es importante que el cuerpo se libere de las tensiones y se sienta libre y esto lo haremos a través de sentir fuerza y la suavidad del movimiento.

Se pondrá música contemporánea y se harán ejercicios de respiración con estiramientos. A continuación con una música upbeat se realizarán ejercicios de distensión de todas las partes del cuerpo (piernas, brazos, tronco). Los ejercicios trabajados son:

- ✧ Respiración y apertura del torso y los pulmones.
 1. Quitarme la chaqueta (imaginaria)
- ✧ Estiramiento de la columna mediante el redondeo de la espalda al ir hacia abajo.
 1. Echar el cuello hacia atrás a la hora de inspirar
 2. Inclinar hacia abajo doblando la espalda, al mismo tiempo que espiramos.
- ✧ Tensar y destensar los puños.
- ✧ Masaje cosquilleo por las extremidades.
- ✧ Estiramiento de los brazos hacia el techo. Desmoronamiento, y golpear el suelo con las manos a la vez que se acompaña con suaves golpes desde la espalda y la cadera. (gesto de “frustración”)
- ✧ Vuelo de los brazos acompañando de un movimiento corporal que sigue la inercia de los mismos. Círculos verticales y horizontales.

Para finalizar se pondrán por parejas y harán un ejercicio de experimentar la fuerza del empuje y de la resistencia. Por lo tanto, tendrán que ponerse a un lado del aula. Uno tendrá que empujar al otro hasta el otro lado del aula, mientras el otro le pondrá resistencia. No se podrán utilizar las

manos, y será todo a través de la expresión corporal y verbal. Por lo tanto, pueden gritar, empujarse y moverse como quieran, con tal de llevar al otro al final del aula. Este ejercicio permitirá experimentar y expresar un cierto nivel de frustración, mediante el cual el alumno podrá concienciarse y liberarse de parte de la tensión muscular.

Temporalización: 20 minutos.

Recursos: Dinamizadora que explique las actividades y movimientos en cada momento. Música relajante y más dinámica.

3. Técnicas cognitivas.

Objetivo: indagar los pensamientos irracionales que puedan tener los participantes, explicarles por qué son irracionales y ayudarles a combatirlos.

Desarrollo:

Explicar brevemente los pensamientos irracionales más comunes.

El hecho de hallarse ante una situación estresante no significa, necesariamente, sentirse nervioso y distorsionado, simplemente hemos aprendido a reaccionar así.

El estrés es una conducta inducida y no ayuda a mejorar el rendimiento sino que lo bloquea por lo que es necesario aprender a controlar la sensación de ansiedad, utilizando la técnica que mejor se ajuste a nuestras características personales. Se mostrarán los distintos tipos de pensamientos distorsionados para que aprendan a identificarlos y a modificarlos en beneficio de su capacidad de autocontrol.

Contenidos teóricos:

Explicación teórica con ejemplos de los siguientes pensamientos irracionales.

- ✧ **Filtraje:** Se filtran los detalles negativos magnificándose mientras que los aspectos positivos no se tienen en cuenta. Ejemplo: “todo lo que no me he estudiado aún en vez de fijarme en lo que ya me sé”. Estrategias: Centrar la atención sobre las estrategias de afrontar el problema, más que obsesionándose por el propio problema. Categorizar el tema principal del problema, por ejemplo “pérdida” y como respuesta a esa pérdida centrarme en los objetos de valor que se posean. Combatir la exageración evitando palabras como “horrible”, “repugnante”, “tremendo”.
- ✧ **Pensamiento polarizado:** Tendencia a verlo todo o blanco o negro. O bueno o malo. O perfecto o fracasado. No existen los grises. Ejemplo: aprobar-triunfar/suspender-fracasar. Darse cuenta de que existe el término medio que sería la ponderación de asignaturas en P.A.U. Estrategias: pensar en porcentajes. Los seres humanos son muy complejos para reducirlos a

juicios dicotómicos.

- ✧ **Sobregeneralización:** Se generaliza de un hecho negativo, la negatividad a toda la situación. Ejemplo: “voy mal en una asignatura, voy mal en todo”. Estrategias: pensar en cuánta evidencia real hay. Elaborar una tabla con tres columnas, pruebas a favor de mi conclusión, pruebas en contra de mi conclusión, conclusión alternativa. Evitar el efecto de la profecía Autocumplida.
- ✧ **Interpretación del pensamiento:** Inferir lo que piensan los demás de ti sin que te lo expliquen. Ejemplo: “seguro que mis padres piensan que soy un fracasado”. Estrategias: las opiniones de la gente hay que tratarlas como hipótesis y deben de ser cuestionadas.
- ✧ **Visión catastrófica:** Ponerse en la peor de las situaciones. Ejemplo: enterarse de un caso en el que un estudiante no ha podido acceder a la carrera universitaria por la que optaba y pensar que a ti te va a pasar lo mismo. Estrategias: evaluar de forma realista en forma de porcentajes y probabilidades.
- ✧ **Personalización:** Comparar a lo demás contigo pese a que se encuentren en una situación distinta a la tuya. Ejemplo: comparar tus notas o avances con las de los demás aunque ellos se encuentren en una situación y contexto distintos a los tuyos. Estrategias: evitar el juego de las comparaciones, unas veces será exitoso pero otras será como una bofetada a la autoestima. Evitar compararse con los demás.
- ✧ **Falacias de control:**
 - ✧ *Locus de control externo:* todo lo que pasa es por culpa de los demás o por factores externos.
 - ✧ *Locus de control interno:* todo lo que pasa es por culpa mía.
 - ✧ Ejemplo: depresión. Lo malo que sucede se atribuye a uno mismo y lo bueno a factores externos. Estrategias: identificar el locus de control de cada uno al que se tiende normalmente.
- ✧ **Falacia de justicia:** nuestra idea de justicia no se corresponde con la de los demás. Ejemplo: “es injusto que otra persona tenga más nota que yo en esa asignatura”. Estrategia: aprender que cada persona tiene una noción de justicia y hay que respetarla. No siempre se corresponderá con la nuestra. Ser honesto con uno mismo y con los demás.
- ✧ **Culpabilidad:** tendencia a culparse a uno mismo de todo. Ejemplo: el hecho de sacar una nota baja es porque no se ha estudiado lo suficiente sin tener en cuenta que el examen era difícil, por ejemplo. Estrategia: asumir que culparse a uno mismo por los problemas de los demás es una forma de autoengrandecimiento y que en realidad no se tiene tanto impacto en la vida de

los demás como el que se cree realmente.

- ✦ **Debería:** fijar normas rígidas. Perfeccionismo. Falta de flexibilidad. “tengo que estudiar todos los días 5 horas. Si un día no se puede por alguna razón no pasa nada”. Estrategia: Asumir que siempre existen las excepciones.
- ✦ **Razonamiento emocional.** Ejemplo: pensar que si estás triste es porque la situación es triste. Tú eres el artífice que posee la capacidad de convertir la situación en algo menos frustrante y negativo. Estrategia: hay que ser escépticos con lo que se siente y examinar nuestras emociones y sentimientos.
- ✦ **Falacia de la recompensa divina:** esperar recompensas por el esfuerzo que a veces no llegan inmediatamente ni en consecuencia directa o inmediata a una acción.

Temporalización: 30 minutos

Recursos: Monitora que explique los pensamientos irracionales. Dossier de apuntes.

4. Técnicas de relajación.

Objetivo: practicar técnicas básicas de respiración e imaginación para fomentar el nivel de relajación del participante.

Desarrollo:

1. Respiración.

En primer lugar explicaremos los dos tipos básicos de respiración que vamos a practicar: respiración profunda y la respiración natural completa.

Para comenzar con la práctica exploraremos la respiración propia de cada una. Se les pedirá a los alumnos que se coloquen en la posición “cuerpo muerto” y que respiren. A continuación tendrán que colocar las manos en el lugar del cuerpo que sube y baja a la vez que respiran, comprobando así el tipo de respiración que cada uno tiene.

Les explicaremos que las personas que están nerviosas tienden a hacer respiraciones cortas y superficiales que sólo alcanzan la parte más alta del tórax. También les indicaremos que es preferible respirar por la nariz que por la boca.

2. Entrenamiento de la respiración profunda.

Les daremos las indicaciones para colocarse en la postura adecuada y pondremos una música relajante de motivos naturales.

Postura: tumbados en el suelo boca arriba con las rodillas dobladas y los pies separados unos 20 cm dirigiéndolos ligeramente hacia afuera. Es importante que la columna esté recta y estirada

apoyándose completamente en el suelo.

Les pediremos que exploren su cuerpo en busca de signos de tensión. Tendrán que tomar aire profunda y lentamente por la nariz hasta hacerlo llegar al abdomen. Colocarán una mano encima del abdomen para comprobar cómo sube en la inspiración y baja en la espiración. Cuando se hayan relajado, les pediremos que sonrían suavemente. Después tendrán que inhalar aire por la nariz y sacarlo por la boca haciendo un ruido suave y relajante como el que hace el viento cuando sopla ligeramente. Esto servirá para relajar la boca y la lengua. Continuarán haciendo estas respiraciones largas, lentas y profundas hasta que lo dominen. Les indicaremos que deben concentrarse en la respiración y el sonido que hacen al expulsar el aire. Es importante dejar claro que estas respiraciones deben practicarse diariamente entre 5 y 10 minutos.

3. Entrenamiento de la respiración natural completa.

Postura: cómodo de pie o sentado.

Este entrenamiento sigue 4 fases que iremos practicando progresivamente, para ello les daremos a los alumnos las siguientes instrucciones:

- ✧ Inspirar por la nariz llenando la parte baja de los pulmones, notaremos que el abdomen se eleva hacia afuera.
- ✧ Inspirar por la nariz llenando la parte media de los pulmones, notaremos que la parte inferior del tórax y las últimas costillas se expanden ligeramente.
- ✧ Inspirar por la nariz llenando la parte alta de los pulmones, notaremos que se eleva ligeramente el pecho y el abdomen se mete para dentro.
- ✧ En una única inhalación suave y continuada desarrollar los tres pasos ejercitados anteriormente. Mantener la inhalación durante unos segundos con todos los pulmones llenos. En ese momento comenzaremos a hacer una espiración muy lenta para que se vayan vaciando los pulmones suavemente y se relaje el abdomen y el tórax.

4. Imágenes dirigidas.

Con esta técnica emplearemos la imaginación para lograr la relajación. Los alumnos estarán tumbados con los ojos cerrados, mientras la monitora les va leyendo las instrucciones de manera lenta y pausada, con una voz suave y relajante. A la vez, sonará una música relajante. Las instrucciones describen la imagen de un lugar que transmite paz y tranquilidad (ver anexo I)

Temporalización: 40 minutos

Recursos: Monitora que explique los ejercicios. Lectura de imagen dirigida. Música relajante.

5. Entrevista grupal de evaluación.

Es importante para la evaluación de la actividad y la posible modificación de la próxima sesión conocer las sensaciones y pensamientos de los alumnos sobre esta primera sesión. Para ello, plantearemos las siguientes preguntas:

5.¿cómo os sentís? ¿estáis más relajados?

6.¿creéis que os pueden servir alguna de estas técnicas?

7.¿pensáis practicarlas para poder utilizarlas efectivamente los días antes de las P.A.U.?

2. Sesión II

1. Introducción.

Para introducir la sesión les explicaremos en qué vamos a invertir las próximas 2 horas. Haciendo una breve explicación de los contenidos que se trabajarán en el taller.

Induciremos, nuevamente, un clima distendido mediante la realización de dinámicas de grupo entretenidas. En esta sesión, pediremos a los alumnos que crean ser distintas cosas: (1) palomitas de maíz que estarán en una sartén saltando sin parar y la sartén se irá haciendo más o menos grande en función de las consignas que dé la monitora; (2) un dragón que estará definido por un alumno que hará de cola y otro de cabeza, el resto tendrán que colocarse en fila para formar el cuerpo, y la cola y la cabeza cambiarán de persona según la monitora lo indique.

A preferencia de la monitora también se podrán aplicar otras dinámicas como la del director de orquesta. En función de la recepción por parte del grupo.

2. Técnicas de distensión.

Objetivo: entender la importancia y la eficacia del condicionamiento clásico también en las situaciones de estrés. Despojarse de tensiones posturales.

Desarrollo:

Vals, bailar estilo libre, expresando lo que transmite la música. Cuando pare la música el alumno deberá inducir en su cuerpo una sensación de tensión, miedo y locura. En el momento que la música vuelva a sonar, volverán a desplazarse por la sala bailando y sonriendo.

En una segunda actividad realizaremos ejercicios similares a los de la sesión anterior introduciendo aspectos de suavidad. Emularemos acariciar el espacio, imaginando que este es muy suave.

Finalmente, propondremos una actividad que trabaja la relajación a través de la sensación de

suavidad y energía etérea y que está basada en las técnicas del Reiki. En esta actividad tendrán que colocarse por parejas. Un miembro de la pareja simulará hacerle un masaje pero sin tocarle aunque sí intentará mantener sus manos lo más próximas a la piel de otro que estará tumbado cómodamente.

3. Técnicas cognitivas.

Detención del pensamiento:

Esta técnica fue inventada por Bain (1928) y adaptada por Joseph Wolpe y otros terapeutas de conducta a finales de los cincuenta con la finalidad de tratar los pensamientos obsesivos y fóbicos. Las obsesiones son pensamientos repetitivos y extraños que no se adaptan a la realidad, son perjudiciales, improductivos, producen ansiedad y pueden afectar a las relaciones sociales e interpersonales. Son numerosos los ejemplos de obsesiones: las preocupaciones excesivas por la salud (hipocondriasis), pensamientos de inadecuación sexual persistentes, dudas referidas a sí mismo (creer que no vales nada, baja autoestima, "seré incapaz de hacer esta tarea bien"...), tener miedos injustificados, etc.

Objetivo: que los participantes del taller aprendan la técnica y sean capaces de aplicarla con éxito en su vida cotidiana ante situaciones de estrés.

Desarrollo:

Para sacar partido a esta técnica se suelen utilizar los siguientes pasos:

Determinar cuáles son los pensamientos obsesivos y/o fóbicos.

Se trabajará a través de la introspección cuáles son los pensamientos que se repiten de forma habitual y que al mismo tiempo le proporcionan mayor malestar a los asistentes al taller o los perciben como desagradables. Por la naturaleza del taller nos centraremos en los pensamientos relacionados con el rendimiento académico y el estrés ante los exámenes.

Imaginación en el pensamiento.

Se trabajará con los asistentes al taller la imaginación de una situación en la que aparezca con facilidad el pensamiento obsesivo que quieren combatir. Se les pedirá que lo imaginen con todos los detalles posibles.

También se practicará con pensamientos normales, alternando entre normales y obsesivos, para que en las fases posteriores cuando detengan los pensamientos obsesivos, éstos sean sustituidos por los pensamientos adaptativos.

Interrupción del pensamiento con ayuda.

Se trabajará con los asistentes la imaginación del pensamiento obsesivo (en este caso relacionado con los exámenes y el rendimiento académico) tal como se describe en el paso anterior. Se les pedirá que cuando lo imaginen y lo sientan angustioso griten STOP. Se practicará que aguanten durante 30 segundos con la mente en blanco. En este tiempo, si el pensamiento obsesivo reaparece se les indicará que deben gritar de nuevo STOP.

Interrupción del pensamiento sin ayuda.

Se explicará a los alumnos la manera en la que pueden automatizar esta técnica practicándola por su cuenta. Se trata de que no se grite STOP sino que poco a poco cada uno interrumpa sus pensamientos de manera silenciosa por medio de autoinstrucciones.

Sustitución del pensamiento.

Se procederá a la explicación de que, esos pensamientos, una vez que se detengan tienen que ser sustituidos por otros más adaptativos y positivos.

4. Técnicas de relajación.

Jacobson, relajación progresiva por grandes grupos musculares.

Esta técnica consiste en tensar deliberadamente los músculos que se tensan en una situación de ansiedad o temor para posteriormente relajarlos conscientemente. Es muy buena para que con el tiempo y mucho entrenamiento lleguemos a estar completamente seguros de que podemos relajarnos cuando queramos, incluso en situaciones que ahora consideremos imposibles o a evitar a toda costa. Utilizaremos la técnica abreviada por razones de tiempo y simplificación. La sesión consistirá en la tensión de los distintos grupos musculares durante 5-7 segundos y la posterior distensión durante 20-30 segundos. Los cuatro grupos musculares que trabajaremos son:

- Miembro superior: cerrar el puño y tensar el bíceps y el antebrazo, relajar. Primero el brazo derecho y luego el izquierdo.
- Cuello y cabeza: mover la cabeza hacia atrás, arrugar los músculos de la cara, tensar la frente, fruncir el entrecejo, cerrar los ojos con fuerza y apretar los labios. Relajar.
- Espalda, abdomen y pecho: separar los hombros arqueando la espalda y tensar los músculos abdominales. Relajar.
- Miembro inferior: extender los pies y los dedos dirigiendo las puntas hacia fuera. Relajar. Flexionar los dedos tensando con ello las pantorrillas, muslos y nalgas: Relajar. Primero con la pierna derecha y luego repetir con la izquierda.

La monitora les comentará a los alumnos algunas consideraciones:

- Práctica: al principio con veinte minutos se consigue una relajación parcial pero más adelante, entrenando habitualmente, se puede conseguir relajar el cuerpo en breves momentos.
- Fase de relajación: es muy importante relajar los músculos todo lo que se pueda tras la tensión porque es esa sensación la que se pretende aprender.
- Precauciones: hay que tener cuidado al tensar el cuello y la espalda por posibles contracturas. También es frecuente calambres en los pies y en los dedos.

5. Cuestionario de evaluación de las sesiones.

Como culminación de las dos sesiones y para que nos sirva como evaluación del programa se pasará a los asistentes un breve cuestionario (ver anexo II). Con este cuestionario pretendemos saber cuán útil les resultó el taller, a modo de establecer las implicaciones preventivas que supone su desarrollo.

8.RECURSOS.

Para la realización del taller se necesitará:

4.Músicas: relajante, contemporánea, upbeat, clásica (vals)

5.Equipo reproductor.

6.Aula amplia sin obstáculos (por ejemplo, el gimnasio)

7.Bolígrafo y papel.

8.Material de apoyo para que los estudiantes puedan practicar las técnicas trabajadas en su casa.

9.EVALUACIÓN.

Para evaluar el taller utilizamos dos herramientas:

- ✎ Cuestionario de evaluación (ver anexo II):

Según las respuestas de los asistentes al taller, en general, el taller les ha parecido muy práctico, fácil de entender y ameno.

En cuanto a si creen que utilizarán lo aprendido en su vida diaria hay más disparidad de respuestas. Mientras algunos participantes creen que lo utilizarán mucho, otros creen que poco o nada. Esto es un punto débil del taller y para futuras ocasiones tenemos que incidir más en la idea

del entrenamiento diario en las técnicas enseñadas de una manera fácil y práctica.

Respecto a lo que más les ha gustado del taller a nuestros participantes las respuestas han sido variadas, aunque la técnica de relajación progresiva de Jacobson, las ideas irracionales, las técnicas de respiración y la música relajante estaban entre las respuestas más frecuentes.

Acerca de lo que menos les ha gustado del taller la disparidad también ha sido la tónica, pero podemos afirmar que algún ejercicio de distensión estaba entre las respuestas más señaladas. Algunos participantes justifican esta respuesta por la incomodidad física que les provocaba, hecho que tenemos que tener en cuenta para próximas ocasiones.

Para finalizar, los participantes añadieron aspectos que les gustaría añadir al taller. Entre las respuestas más frecuentes encontramos: impartir más teoría, entrenamiento más continuado en el tiempo en las técnicas de relajación y el horario.

✎ Observación no sistematizada:

A través de la observación hemos podido comprobar que la participación al taller ha sido en general satisfactoria. Los alumnos han estado participativos, activos y hemos recibido feedback de nuestras propuestas. Estas conclusiones las hemos extraído de conductas de nuestros participantes tales como: preguntas a la monitora cuando no entendían algún concepto, realización de las actividades activamente o pocas distracciones entre ellos.

Como resumen podemos afirmar que tanto los contenidos elegidos como las actividades realizadas para ponerlos en práctica y nuestra actuación como monitoras y dinamizadoras del taller han sido las adecuadas, teniendo en cuenta las debilidades que ya hemos descrito y que serán mejoradas en posteriores ocasiones rediseñando algunas actividades a través de la experiencia que nos da la puesta en práctica de futuros talleres.

10. BIBLIOGRAFÍA.

Artazcoz, L., Escribà-Argüir, V., & Cortès, I. (2006). El estrés en una sociedad instalada en el cambio. *Gac Sanitari*, 20(1), 71-78.

Bernal, H., & Escobar, L. (2000). Prevalencia de depresión en estudiantes de medicina de la universidad del valle. *Revista Colombiana De Psiquiatría*, 29(3), 251-259.

Fernández, J., & Edo, S. (1998). ¿Se puede medir el estrés?: Un análisis de los elementos que componen el proceso del estrés. *Avances En Psicología Clínica Latinoamericana*, 16, 113-148.

Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Healthy work. stress, productivity, and the reconstruction of*

working life. New York: Basic Books.

Loman, M. M., & Gunnar, M. R. (2010). Early experience and the development of stress reactivity and regulation in children. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 34(6), 867-876.

Merino Merino, B. (2008). *Ganar salud con la juventud*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo; Instituto de la Juventud.

Pardo, G., Sandoval, D., & Umbarila, D. (2004). Adolescencia y depresión. *Revista Colombiana De Psicología*, 13, 13-28.

Santos, A., Bernal, G., & Bonilla, J. (1998). Eventos estresantes de vida y su relación con la sintomatología depresiva. *Avances En Psicología Clínica Latinoamericana*, 16, 121-132

Labrador F. y Muñoz, J.: (1997) "*Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*". Pirámide. Madrid.

11. ANEXOS

1. Anexo I: Visualización camino de la playa

Estoy tumbado con los ojos cerrados..... Me voy alejando de los ruidos y exigencias cotidianas, comienzo a visualizarme con todo tipo de detalles descendiendo por un camino que desemboca en la playa..... Me veo recorriendo el camino..... hace un día cálido, el sol me calienta y la sensación es agradable..... Una fresca brisa en mi frente me refresca..... Siento como los pies se hunden levemente en la arena caliente y me gusta, es una sensación agradable, muy agradable..... Desde aquí puedo mirar al horizonte, veo el azul del mar..... Veo el azul del cielo..... tengo la sensación de estar rodeado de azul un azul que me relaja y me llena, me invade y me sosiega..... Percibo los olores salobres del mar, de la arena, escucho el sonido del viento al filtrarse entre las hojas de unos árboles cercanos..... Me tumbo en la arena caliente y me relaja, los granos de arena comunican su calor a mi espalda y disuelven la tensión como un azucarillo se disuelve en agua caliente..... El cielo azul, el mar azul me relajan..... El sonido del viento entre las hojas me relaja..... El sonido de las olas me relaja..... Siento la relajación y la calma..... Me permito permanecer en este estado unos momentos y me preparo para abandonar el ejercicio..... Regreso a mi habitación, y tomo conciencia del estado de relajación en que me encuentro, me doy cuenta que puedo volver a esta playa interior a relajarme cuando lo desee, sé que mi imaginación es una fuente de calma y de paz.

2. Anexo II: Cuestionario de evaluación.

✎ Valora las siguientes características del taller

	NADA	POCO	ALGO	MUCHO
El taller me ha parecido práctico				
El taller me ha parecido fácil de entender				
El taller me ha parecido ameno				
Creo que utilizaré lo aprendido en el taller en mi vida diaria				

✎ Lo que más me ha gustado del taller es:

✎ Lo que menos me ha gustado del taller es:

✎ Cosas que añadiría al taller:

3. Anexo III: Cartel publicitario para anunciar el taller.

**APRENDE A CONTROLAR
EL ESTRÉS.**

**Afronta tus exámenes de acceso a
la universidad con éxito.**



**Apúntate en el Departamento de Orientación.
Lugar: Grande Covián.
Fechas: 26 marzo y 10 abril
Hora: 16:30 a 18:30**

12. REFLEXIÓN PERSONAL

La parte del taller en la que yo me centré a la hora de impartir a los alumnos fue la de las técnicas de relajación. Como se ha podido observar elegimos tres principalmente:

- Respiración: respiración profunda y respiración natural completa.
- Relajación con imágenes dirigidas
- Relajación muscular progresiva de Jacobson

Nuestra elección vino dada por la sustentación científica que poseen y por la facilidad que tienen para ser aprendidas y entrenadas.

En cuanto a mi actuación, al principio sentí un poco de inseguridad, ya que aunque había estudiado varias veces esas técnicas de relajación y las había practicado de manera individual, nunca las había transmitido de una manera práctica a un grupo de personas, Sin embargo, la experiencia fue muy satisfactoria y conforme pasó el tiempo me sentí más cómoda. Además, el feedback que recibí de las alumnas al terminar las sesiones fue muy positiva, ya que me comentaron que se les había servido para relajarse.

En cuanto a la planificación y el diseño del taller que realizamos de manera grupal, la experiencia también fue muy positiva. Nos coordinamos muy bien en cuanto elección de actividades y asignación de tareas y todas aportamos desde nuestra experiencia.

En cuanto a la hora de señalar algo negativo, además de lo que ya hemos indicado en el apartado de evaluación, me gustaría señalar la escasa participación en cuanto a numero de alumnos que tuvo el taller. Los motivos que achacamos a esto son:

- El taller se tuvo que realizar en horario no lectivo ya que en Bachillerato no tienen hora de tutoría por lo que la asistencia era voluntaria
- Los alumnos estaban en plena época de exámenes .
- Como no, algo de autocrítica, no supimos publicitarlo y venderlo de una manera eficaz.

En resumen, la experiencia fue muy satisfactoria, tanto a la hora de verme desenvolverme en un terreno hasta ahora inexplorado para mí, como a la hora del trabajo en grupo con mis compañeras, sin olvidar los resultados positivos que dieron la evaluación del taller.

TALLER DE GÉNERO

1. INTRODUCCIÓN

Cuando nacemos se determina nuestro sexo (varón o hembra) sin embargo, a medida que nos socializamos construimos nuestro género (masculino o femenino). Ni las deferencias sexuales ni de género deberían implicar desigualdades sociales, sin embargo la realidad no suele coincidir siempre con este “debería”. Por ello, a partir del siglo XIX los estudios científicos empiezan a dejar constancia de la necesidad de una educación de género en edades tempranas de la adolescencia (Caricote Agreda, 2006).

2. JUSTIFICACIÓN.

Se ha demostrado que existe un sistema de creencias estereotipadas sobre el género y una desinformación sexual y del uso de herramientas sexistas, consecuencia de los patrones socioculturales (Caricote Agreda, 2006).

Es en la adolescencia cuando erupcionan los intereses eróticos y sexuales ya que estos adolescentes necesitan reafirmar su identidad sexual y personal. Demandan información sobre el desarrollo sexual, la reproducción y el acto sexual. Los estereotipos de género dificultan un conocimiento neutral y global de la sexualidad y fomentan las conductas de riesgo para la salud sexual de los adolescentes. Por ello nos planteamos, desde nuestra labor educativa, la necesidad de empezar a abordar, desde un enfoque integral, el género como eje fundamental para la salud sexual.

De las conclusiones de la reunión con los tutores de 2º de ESO apuntamos que en general, había un gran desequilibrio de desarrollo y, mientras unos ya eran activos sexualmente a otros les quedaba mucho por aprender. Sin embargo, en general, todos comenzaban a interesarse por la búsqueda de pareja.

En base a estos datos, se propone llevar a cabo un taller en las horas de tutoría con los alumnos de 2º de ESO para trabajar sobre las relaciones de género y de pareja, siguiendo un paradigma cualitativo de Acción Participante.

3. CONTEXTUALIZACIÓN.

El programa se va a desarrollar en el IES Grande Covián en las aulas de 2º de ESO donde, de acuerdo a las descripciones de los tutores existe un gran desequilibrio madurativo. Se trata de una población de más o menos iguales proporciones de chicos que de chicas, donde existe un número importante de inmigración latinoamericana. Es importante resaltar los datos en términos

culturales puesto que el proceso de socialización que se lleva a cabo en otras culturas difiere del que se da en la cultura española por lo que sus necesidades también varían.

4. PROGRAMA

4.1. *Objetivos.*

En general, este taller se plantea el objetivo de reflexionar entre los adolescentes de 2º de ESO sobre conocimientos, actitudes y prácticas sexuales relativas a lo que se entiende por hombre o mujer.

- Analizar y fomentar la autoestima de los estudiantes.
- Prevenir y evitar actitudes y conductas sexistas.
- Educar en la igualdad de género.

4.2. *Contenidos.*

- Diferencia entre sexo y género
- La concepción de género (hombre y mujer) en la sociedad actual.
- La contribución de los medios de comunicación de masas a la construcción de estereotipos.
- La autoestima, el conocimiento personal y la presión grupal

4.3. *Plan de acción. Actividades.*

Se plantean 2 sesiones en las que la clase se subdividirá en dos grupos: uno de chicos y otro de chicas. Las actividades serán similares en los dos grupos, pero el enfoque cambiará debido a sus diferentes intereses.

SESIÓN 1.

4.3.1. **Actividad 1. Introducción. La construcción social del género.**

Descripción: entrevista grupal sobre el papel del hombre/mujer en la sociedad. Explicación teórica sobre la diferencia entre sexo, género e identidad sexual.

Objetivo: reflexionar sobre la formación del concepto de hombre/mujer a nivel social.

Desarrollo:

De manera abierta se expondrán diversas preguntas sobre el rol de mujer en el grupo de chicas y el rol de hombre en el grupo de los chicos. Se intentará motivar a la participación para que sean ellos quienes construyan mediante sus conocimientos previos la concepción de hombre/mujer. Lo ideal sería que de una primera pregunta inicial y general (¿qué es ser un hombre/mujer?) saliesen

ideas sobre las que hilar el resto del discurso.

Ejemplo de preguntas: ¿Qué es un/a hombre/mujer? ¿Cómo ha de vestirse? ¿Trabajan de lo mismo?

Explicación teórica.

Diferencia entre sexo y género

Sexo: El sexo viene definido por la propia naturaleza, un individuo nace con sexo masculino o femenino. Son los atributos físicos, biológicos, morfológicos y fisiológicos de los seres humanos, que los definen como macho y hembra. Se trata de una desigualdad física en los genitales y órganos sexuales. El sexo es una construcción natural, con la que se nace, una persona nace con sexo masculino o femenino. Por tanto, estas características son biológicas y universales.

- Características biológicas
- Dado por los genes

Género: es el conjunto de propiedades sociales, culturales, políticas, psicológicas, jurídicas y económicas concedidas a las personas en forma diferenciada de acuerdo al sexo. El género, por tanto, es una construcción social y cultural que concreta las singularidades emocionales, intelectuales, además de las conductas que cada sociedad establece como inherentes y naturales de lo que estima “masculino” o “femenino”.

- Características sociales
- Aprendido
- Evoluciona en el tiempo.

Las características de género evolucionan a lo largo de la vida y la historia, influenciadas por la cultura, la comunidad, la familia, las relaciones interpersonales y las relaciones grupales y normativas, con cada generación y en el curso del tiempo. Cuando hablamos de conductas, creencias, valores y actitudes que cada cultura designa para hombres y mujeres y que determinan lo que es femenino y lo que es masculino, nos referimos a género, teniendo en cuenta además, las desigualdades por clase, etnia, raza, edad y religión.

El género, varón o mujer, se puede educar, instruir, modificar y manipular. No hay más que echar un vistazo a nuestro alrededor y ver cientos de ejemplos de esta adscripción de características en nuestra sociedad. Por ejemplo, el color rosa para las niñas, el azul para los niños; coches para niños o muñecas-bebé que cuidar y mimar para niñas; herramientas para niños o electrodomésticos u objetos para el hogar para las niñas; hombres fuertes y emprendedores, y mujeres sensibles y organizadas; muñecas que imitan a modelos de éxito que servirán de ejemplo para el futuro de las niñas; madre ocupándose de los hijos y la casa y padre trabajando, recibiendo

un salario y manteniendo la familia; carreras universitarias de ciencias para hombres y de humanidades para mujeres; la mayor parte de puestos directivos para hombres y mandos intermedios o inferiores para mujeres; mayor habilidad para los trabajos domésticos y en cuidado de niños en las mujeres o mayor habilidad para utilizar herramientas y trabajos de fuerza en hombres; las mujeres más débiles, pacientes, sumisas, delicadas y cariñosas, los hombres más serios, autoritarios, agresivos y fuertes; los hombres no lloran, las mujeres son más sensibles. Desgraciadamente, estos papeles tan arraigados en hombres y mujeres y transmitidos de generación en generación, se han transformado en estereotipos, que otorgan a la mujer un rol desvalorizado e incluso negativo. Todas estas desigualdades expresadas a través de estos ejemplos son una muestra de las diferencias educativas mostradas hacia hombres o mujeres, incluso en el ámbito escolar en el que, a veces, se trata de forma diferenciada a chicos y chicas. Esta educación diferenciada en función del género margina a las mujeres en relación a los hombres. Nuestra sociedad se configura en torno a roles y estereotipos establecidos a hombres o mujeres que establecen distintas formas de proceder, opinar, sentir o vivir, muchas veces enfrentadas, que ponen de manifiesto la existencia de relaciones de dependencia y desigualdad entre hombres y mujeres. Por esta razón debe borrarse la idea que los roles sociales y culturales atribuidos a hombres y mujeres son naturales, sino aprendidos y cambiantes. En la sociedad hay una inclinación a destinar al género femenino, roles que las condicionan o impiden su desarrollo individual, transformándolas en seres pasivos, emocionales y dependientes de los hombres, en algunas ocasiones.

Fue la filósofa francesa Simone de Beauvoir en su libro “El otro Sexo” la que declaró en una significativa frase que “las mujeres no nacen como mujeres sino que se les hace mujeres”. En esta apreciación ya hace referencia entre el cuerpo físico y el cometido social de género creado en base al sexo. En este libro se aludía a que la sociedad decide cómo debe ser una mujer, no como ella quiere, sino como el entorno le obliga ser.

El enfoque de género trata de lograr la equidad entre los géneros, al intentar lograr que se incorpore a todos los ámbitos profesionales, académicos y personales de la vida cotidiana una concepción igualitaria sobre los hombres y las mujeres.

Temporalización: 20’

Recursos: dinamizador de la actividad.

4.3.2. Actividad 2. La reproducción del rol social en los medios de comunicación.

Descripción: visualización de diversos anuncios que reproduzcan un rol desigual entre hombres y

mujeres.

Objetivo:

- Reflexionar sobre cómo los medios de comunicación reproducen aspectos sexistas de la sociedad.

Desarrollo:

Se visualizarán 4 anuncios de distintos productos dirigidos a hombres o mujeres respectivamente, y se abrirá un debate con los estudiantes sobre el mensaje que transmiten el papel que representa cada género y a quién va dirigido.

Anuncios ejemplo:

- Axe: <http://www.youtube.com/watch?v=-KSPVjhiGj0>
- Educación Navarra: <http://www.youtube.com/watch?v=FGGNPFiPdpQ&feature=related>
- Dolce & Gabbana: <http://www.muji.es/red.net/IMG/jpg/1.jpg>
- La escoba eléctrica: <http://www.muji.es/red.net/IMG/jpg/5.jpg>
- Atractivo turístico: <http://www.muji.es/red.net/IMG/jpg/7.jpg>
- Vanish: todo mujeres: <http://www.youtube.com/watch?v=eYs68Go11To>

Con apoyo de estas imágenes se intentará trabajar otros aspectos relacionados con el lenguaje sexista y los roles formados a través de la socialización como los juguetes, juegos, etc.

Temporalización: 20'

Recursos: proyector y ordenador conectado a internet.

4.3.3. Actividad 3. De cierre. Autoestima.

Descripción: hacer un cuestionario sobre autoestima y analizarlo individualmente.

Objetivo:

- Desmontar falsas creencias acerca de la trascendencia del aspecto físico.
- Reflexionar acerca de nuestra dependencia de la opinión de las demás personas.
- Valorar la importancia del éxito académico

Desarrollo:

Se les pasará un breve cuestionario de personalidad, totalmente anónimo, que deberán cumplimentar individualmente. Una vez rellenado se pasará a analizar en el grupo clase aquellos aspectos que conforman nuestra autoestima y cómo fomentarla.

Se les pedirá que en la misma hoja anoten 3 de sus canciones preferidas para preparar la actividad de la próxima sesión.

Al acabar la actividad, los monitores recogerán las fichas que serán anónimas.

Temporalización: 10'

Recursos: cuestionario de personalidad y bolígrafo.

Sesión 2.

4.3.4. Actividad 1. Introducción. Feedback sobre el cuestionario de personalidad.

Descripción: lanzar mensajes concretos sobre las conclusiones que se hayan sacado del análisis de los cuestionarios por parte de las monitoras/psicólogas.

Objetivos:

- Interiorizar los aspectos básicos sobre la autoestima.
- Conocer pautas para fomentar la autoestima.

Desarrollo:

El grupo de monitores deberá analizar los cuestionarios recogidos en la sesión anterior y sacar las conclusiones que crea oportunas así como confeccionar los mensajes directos que quieren transmitir a los estudiantes para que ellos entiendan cómo es su autoestima y por qué y cómo regularla para que ésta sea sana.

Temporalización: 10'

Recursos: cuestionarios cumplimentados, mensajes en fichas o power point.

4.3.5. Actividad 2. El cancionero “español”.

Descripción: escuchar atentamente las canciones y hacer un análisis de la letra y los estereotipos que se reproducen en las mismas.

Objetivos:

- Entender que los afectos son múltiples, de diferente índole y complejidad y que el amor no es algo de posesión o utilitarismo.
- Analizar los estereotipos que se transmiten en las canciones actuales.
- Ser consciente de cómo formamos nuestras actitudes en base a los mensajes que recibimos diariamente.

Desarrollo:

En base a las canciones que nos transmitieron en la sesión anterior se hará una selección de aquellas que transmiten valores sexistas y otras de amor romántico. En caso de que estos prototipos no se den podremos utilizar las canciones que aquí presentamos:

- Sin ti no soy nada. Amaral
 - Estereotipos

- Mito de la perdurabilidad
- El centro y la referencia de la existencia tiene que ser la otra persona
- Mito de “el amor lo es todo”
- A reflexionar:
 - Fíjate en el título. ¿Qué piensas? Relaciónalo con la canción de Juanes. Existe la creencia de que el amor romántico y pasional de los primeros meses de una relación puede y debe durar para siempre. Sin embargo, los estudios coinciden en señalar que la pasión amorosa tiene “fecha de caducidad”...
 - Amaral dice que “daría lo que fuera por ser como siempre los dos mientras todo cambia” ¿Crees que eso es posible? ¿Es positivo? ¿Si las personas cambiamos no te parece normal que las relaciones cambien?
- Princesa. Don Omar
 - Mitos:
 - Mito de la complementariedad o la media naranja
 - Historias de amor romántico (príncipes y princesas)
 - Mito del amor eterno
 - A reflexionar:
 - Otra vez, una canción sobre princesitas y príncipes azules ¿Qué te sugieren las estrofas... “por qué estas tan solita”, “eres la mujer que este hombre necesita”? Relaciónalo con los cuentos de princesas que escuchaste en tu infancia.
 - Omar canta “tú y yo una pareja para siempre” ¿Crees que existe un solo amor eterno, verdadero y único?
- Yo ando suelto. Hancel
 - Estereotipos.
 - Mito de la pasión eterna o perdurabilidad
 - Relaciones de dominio y control
 - Aceptación de la compatibilidad del amor con el trato desigual
 - A reflexionar:
 - Independientemente del sentido erótico y sexual de las estrofas de esta

canción ¿Qué sensación te produce cuando tu pareja se refiere a ti en estos términos: estás buscando un macho que te dé candela, tú eres la potranki yo soy tu jinete, No te me acobardes ven y prueba?

- ¿A qué crees que se refieren Hancel cuando dicen: “tú lo que pides es que te dé con más ganas (...) lo que a ti te encanta es que te dé sin pena”? ¿A ti te gustaría que se refirieran a ti en esos términos?
- Existe la creencia de que la pasión intensa de los primeros tiempos de una relación debería durar siempre y con la misma intensidad ¿Tú qué opinas?
- Toda. Malú.
 - A reflexionar:
 - En el sentimiento de propiedad y entrega total dentro de una relación de pareja: toda, de arriba abajo, toda, entera y tuya. Relación con la sumisión sin cuestionamiento: sin telas ni juicios, sin ningún por qué (...) dispuesta a hacer todo a tu voluntad, dispuesta a hacer todo lo que te dé la gana.
 - En el sexismo interiorizado también de las mujeres que están siendo o pueden ser víctimas de violencia de género.
 - En la ligereza con la que se habla del maltrato: ...toda, aunque mi vida corra peligro, tuya.
- Felina. Hector y Tito Bambino.
 - Estereotipos.
 - Con la letra de esta canción podemos reflexionar y debatir sobre:
 - Roles estereotipados de género referidos a pautas de seducción, asociando a los hombres la idea de que sólo les interesa estar con muchas chicas a la vez. Vinculación de las mujeres al ámbito de lo doméstico
 - Rasgos estereotipados de género asociados a las mujeres a través del imaginario masculino (“cualidades de sus novias ideales”): agresividad sexual, atrevidas, lanzadas, mimosas, formales, ...
 - Expectativas estereotipadas de género: referidas a las relaciones de pareja: “una novia es una ruina”.
 - A reflexionar:
 - En esta canción el cantante describe a sus “cuatro felinas” a través de las cualidades que le gustan en una mujer, asignándoselas a cada una...

- ¿Te animas a comparar la letra de esta canción con las características que aparecen en los anuncios de contactos de cualquier periódico y debatir sobre ello?
- El látigo. Toby Toon.
 - A reflexionar:
 - En la atribución causal mitificada de la violencia de género: Mito sobre la mujer víctima de maltrato: Ella lo pide, ella lo quiere y lo provoca.
 - En la justificación de la violencia de género: si ella se porta mal.
 - En los tipos y formas de violencia: Violencia física.

A reflexionar en general:

- Entender que los afectos son múltiples, de diferente índole y complejidad y que el amor no puede basarse en renuncias y sacrificios y nunca debe suponer el abandono de nuestra individualidad y espacio propio.
- Hacer planteamientos más realistas sobre la arbitrariedad de las elecciones amorosas.
- Evidenciar los estilos de amor altamente relacionados con el género, con la vigencia, en general y particularmente entre las mujeres (jóvenes o no), de los mitos sobre el amor romántico y aceptación de determinados micromachismos o micro violencias.
- Resaltar que es la cultura y nuestra sociedad la que nos ha vendido ese modelo de amor “idealizado”, un amor que “todo lo puede”, basado en el sacrificio y la entrega casi absoluta hacia el otro, haciéndonos creer que el amor auténtico es aquel que “es ciego”, que no se cuestiona nada, que “por amor todo vale”,...
- Relacionar la asunción de ese modelo “ideal” de amor con relaciones de pareja muchas veces dolorosas, conflictivas y en muchos casos violentas.
- Orientar y animar a la juventud canaria a que centren sus energías en relaciones afectivas construidas desde la igualdad, donde no tengan cabida los celos, la dependencia emocional o la falta de respeto ni mucho menos la violencia...
- Presentar como buenas premisas para disfrutar de este tipo de relaciones la comunicación de inquietudes en la pareja, la capacidad de resolver problemas juntos, de negociar acuerdos, así como la idea de que las personas somos personas y no príncipes o princesas salidos de los cuentos...

4.3.6. Actividad 3. Recuerdos positivos:

Descripción: cada participante recuerda algún episodio en el que fue objeto de reconocimiento social.

Objetivos:

- Reflexionar sobre las relaciones interpersonales
- Reflexionar sobre las ocasiones en las que cada uno ha sido capaz de realizar un comportamiento positivo y alabado por los demás
- Rebatir las creencias negativas respecto a uno mismo

Desarrollo:

El monitor explica: “esta actividad consiste en recordar momentos positivos del pasado, especialmente aquellos en los que os sentisteis contentos por vuestra forma de actuar. Para orientaros, podéis seguir el guión de la ficha de la actividad. En los recuadros de la derecha describid todos los detalles del suceso: cuándo ocurrió, dónde, quién estaba presente, cómo os sentisteis después, etc. En las últimas filas podéis añadir todas las situaciones positivas que deseáis”.

Temporalización: 30 min.

Recursos:

Ficha de la actividad.

Recuerdo un día en que...	Cuándo y Dónde ocurrió	Quién estaba presente	Cómo me sentí
Alguien me felicitó por algo que había hecho			
Alguien te pidió consejo sobre cómo actuar ante un problema			
Recibiste un piropo por el aspecto que tenías ese día			
Un amigo te dio las			

gracias por un favor que le hiciste			
Pediste perdón a alguien por haberle molestado			
Te pidieron disculpas por haber hecho algo que te había molestado			

4.3.7. ¿Qué pasaría si...? Cognición, afectación y reacción.

Descripción: cada participante se imagina en una situación hipotética y explora sus pensamientos, sentimientos y conductas ante dicha situación. Las situaciones que se presentan tienen que ver con los aspectos personales e interpersonales de las relaciones de pareja.

Objetivos:

- Reflexionar sobre las relaciones interpersonales y de pareja
- Reflexionar sobre nuestros pensamientos, sentimientos y acciones y su posible relación.
- Fomentar la asertividad

Desarrollo:

El monitor explica: “esta actividad consiste en poneros en una situación hipotética y analizar qué pensarías en dicha situación, cómo os sentiríais y qué haríais. Para ello, podéis seguir la ficha de la actividad”.

Después de rellenar la ficha investigaremos de forma oral y grupal las distintas formas de pensar, sentir y actuar que se presentan ante una misma situación. Y explicaremos cómo en todas las situaciones se puede ser asertivo para no sentirnos mal con nosotros mismos.

Temporalización: 30 min.

Recursos:

Ficha de la actividad.

Situación	¿Qué pensarías?	¿Cómo te sentirías?	¿Cómo reaccionarías?
El/la chico/a que te gusta te llama para			

salir pero tú ya habías quedado con tu mejor amigo/a para ir al cine.			
Un/a chico/a que no conoces te echa un piropo obsceno.			
El/la chico/a que te gusta te roba un beso			
Un/a chico/a que no te gusta te pide salir			

4.3.8. Actividad 3. Triángulo de amor cinematográfico

Descripción: unir los distintos ejemplos de amor que se representan en la cinematografía actual.

Objetivos:

- Reflexionar sobre los distintos tipos de amor existentes.
- Ser capaz de ubicar y distinguir entre los distintos tipos de amor que se dan.
- Reflexionar sobre sus experiencias previas y ubicarlas en el triángulo de amor.

Desarrollo:

El monitor explica el triángulo donde aparecen los distintos tipos de amor reconocidos.

Seguidamente se presentan distintas escenas cinematográficas que los alumnos tendrán que relacionar con cada tipología explicada.

Después se les pedirá que reflexionen sobre el tipo de relaciones que han tenido/ tienen y tendrán y que las relacionen con las vistas en la sesión

Temporalización: 30 min.

Recursos: power point con imágenes de películas. Triángulo del amor de Stenberg.



Ilustración : El triángulo del amor de Stenberg.

4.3.9. Actividad 3. Ídolos masculinos y femeninos

Descripción: conocer los ídolos que tienen y reflexionar sobre sus características más salientes.

Objetivos:

- Reflexionar sobre las distintas características que se idolatran socialmente.
- Ser consciente de las diferencias de estas características cuando se trata de un hombre o una mujer.
- Reflexionar sobre los modelos que tienen como referentes y sobre su “yo ideal”.

Desarrollo:

El monitor pedirá que digan en voz alta una persona que admiren del sexo masculino y otra del sexo femenino. Deberá guiar el discurso para que sean capaces de identificar y reconocer las características del modelo. Discutir sobre las influencias que estos modelos puedan tener en nuestras actitudes y conductas.

Temporalización: 20 min.

Recursos: Dinamizador.

4.3.10. Actividad 3. Role-playing

Descripción: explorar sensaciones sobre cómo lidiar con la presión grupal.

Objetivos:

- Explorar lo que se siente en situaciones en las que se tiene miedo al qué dirán.
- Reconocer el rol de cada uno en una situación.
- Ser consciente de lo que realmente se quiere y ser capaz de exponerlo.

Desarrollo:

Se propondrán 2 situaciones para representar, por lo que se harán dos grupos.

Situación 1. No hacer algo que quieres por miedo a no ser aceptado.

- Un amigo queda con otro para ir al cine pero el resto de compañeros de clase han quedado para hacer botellón. El chico tiene que convencer a su amigo con el que iba a ir al cine para cambiar de planes e ir de botellón.
- Una chica de clase es rechazada por todos. Sin embargo, a ti te cae bien y te lo pasas bien con ella. Otra compañera empieza a criticarla y tú la defiendes, expones tu opinión.

Situación 2. Te sientes obligado a hacer algo por miedo a no ser aceptado.

- Te enteras de que una chica que no te gusta está por ti. Tu mejor amigo te incita a que te aproveches de la situación y te “líes” con ella.

Temporalización: 20 min.

Recursos: Dinamizador. Descripción de las situaciones.

5. EVALUACIÓN.

Se realiza una evaluación del propio taller y no así de los conocimientos adquiridos dada la complejidad de los temas tratados.

Por un lado se evaluará el desarrollo de las actividades y la acogida de las mismas entre el alumnado y, por otro, la labor de los dinamizadores de la actividad. Para ello se destinarán los últimos cinco minutos de la sesión 2 para preguntarles: ¿Qué os ha parecido el taller? ¿Habéis aprendido algo? ¿Qué es lo que más os ha gustado del taller? Inclusive, se realizará una autoevaluación por parte de los dinamizadores para analizar su labor durante las dos sesiones de taller.

Por otro lado, utilizaremos también el método de la observación para evaluar el taller y nos fijaremos en la participación del alumnado para inferir la acogida de las actividades y conocer cuál es la mejor metodología para trabajar el tema.

Las conclusiones de la evaluación son:

- La participación era mayor cuanto más abiertas eran las preguntas. El análisis del material resultaba demasiado evidente y daba lugar a poca discusión. En general, los chicos se mostraban mucho más participativos que las chicas. Igualmente, cuanto mayor era el número de alumnos en el aula la participación era mayor.
- El papel del dinamizador está muy constreñido ya que debe guiar un análisis sobre temas culturales por lo que la máxima es de tolerancia y comprensión. Sin embargo, también se debe transmitir que “no todo vale” y que, ante algunas situaciones sexistas hay que

mostrar tolerancia cero, para trabajar en el igualitarismo.

- En general, la aceptación de las actividades variaba según si el grupo era de chicos o de chicas. A los chicos les gustaban mucho más los estímulos audiovisuales, y por eso, funcionó muy bien el análisis de las canciones y videos musicales. Sin embargo, a las chicas les gustaba más hablar de sentimientos como el amor y de las parejas conocidas de series de televisión, por lo que funcionó muy bien con ellas el triángulo del amor de Stenberg.

6. BIBLIOGRAFÍA

Caricote Agreda, E. (2006). Influencia de los estereotipos de género en la salud sexual en la adolescencia. *Investigación arbitrada*.

7. REFLEXIÓN PERSONAL

La planificación y puesta en práctica de este taller me pareció mucho más complicado que el anterior por varios motivos:

- Tema a tratar: como ya he comentado en la introducción del Prácticum III, lo que en primer momento iba a ser un taller de sexualidad, se convirtió en un taller de género por lo que los contenidos del taller estaban muy difusos y en algunas ocasiones tuvimos la sensación de realizar un batiburrillo (si se me permite la expresión) de actividades inconexas entre sí. No sabíamos hasta donde podíamos llegar con ciertos temas.
- Objetivos del taller: como he señalado en el apartado correspondiente los objetivos del taller eran analizar y fomentar la autoestima de los estudiantes, prevenir y evitar actitudes y conductas sexistas y educar en la igualdad de género. Objetivos mucho más complejos y difíciles de evaluar que los del primer taller.
- Población a la que iba dirigido: la actitud y el comportamiento de los alumnos de 2º de ESO no se pueden comparar con los de 2º de Bachillerato. La inmadurez propia de los 13 o 14 años, nos obligaba a realizar frecuentes parones de las actividades para mantener el orden. Además el grado de reflexión era en ocasiones bajo, por lo que actividades con las que pensábamos que iban a llegar a una cierta conclusión no daban el fruto deseado. Añadir, sin embargo, que cuando estaba tranquila o cuando las actividades producían el efecto que habíamos previsto era muy satisfactorio por el reto que suponía.

CLASES DE PSICOLOGÍA

Durante el prácticum III impartí dos clases de la optativa de Psicología a 2º de Bachillerato.

Después de hablar con la orientadora sobre lo que ya llevaban estudiado de materia y de examinar el currículum oficial de esta asignatura, decidimos que yo daría los contenidos de Motivación y Emoción que en la Orden de 27 de mayo de 2009 del Gobierno de Aragón aparecen como los siguientes:

- Emociones y sentimientos. Aspectos biológicos de las emociones. Procesos de aprendizaje emocional. La inteligencia emocional
- Motivación. Motivos y deseos: sexualidad, alimentación, adicciones.

Al ser temas muy extensos para explicar en dos clases de 50 minutos cada una (una clase por tema), decidí estructurar mucho la clase para que los alumnos tuvieran, por los menos, los contenidos mínimos que yo consideré importantes. Dicho esto, planifiqué las dos clases en tres partes cada una:

1. Conocimientos previos
2. Exposición de los contenidos a través de un power-point
3. Visionado de algún video o documento para la realización de una conclusión de la clase.

Me gustaría añadir aquí, que el tiempo no fue el suficiente y que me hubiera gustado haber podido dar las clases para poder poner en práctica alguna actividad más como por ejemplo alguna tarea de aprendizaje cooperativo o algún trabajo práctico que hubiera afianzado el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos.

A continuación, pasaré a relatar lo que realicé en cada sesión.

SESIÓN 1: EMOCIÓN

1. Conocimientos previos: los alumnos se organizaron en grupos y entre todos tenían que contestar a las siguientes preguntas:
 - ¿Qué creéis que es la emoción?
 - ¿Qué tipos de emociones conocéis?
 - ¿Para qué creéis que sirven las emociones?
2. Exposición de los contenidos a través de power-point:

EMOCIÓN



¿Qué es la emoción?

El término emoción viene del latín *emotio*, que significa “movimiento o impulso”. La emoción es el concepto que utiliza la Psicología para describir o explicar los efectos producidos por un proceso multidimensional encargado de:

- El análisis de situaciones especialmente significativas.
- Interpretación subjetiva de los mismos en función de la historia personal.
 - La expresión emocional o comunicación de todo el proceso.
- Preparación para la acción o movilización del comportamiento.
 - Cambios en la actividad fisiológica.

Conceptos relacionados

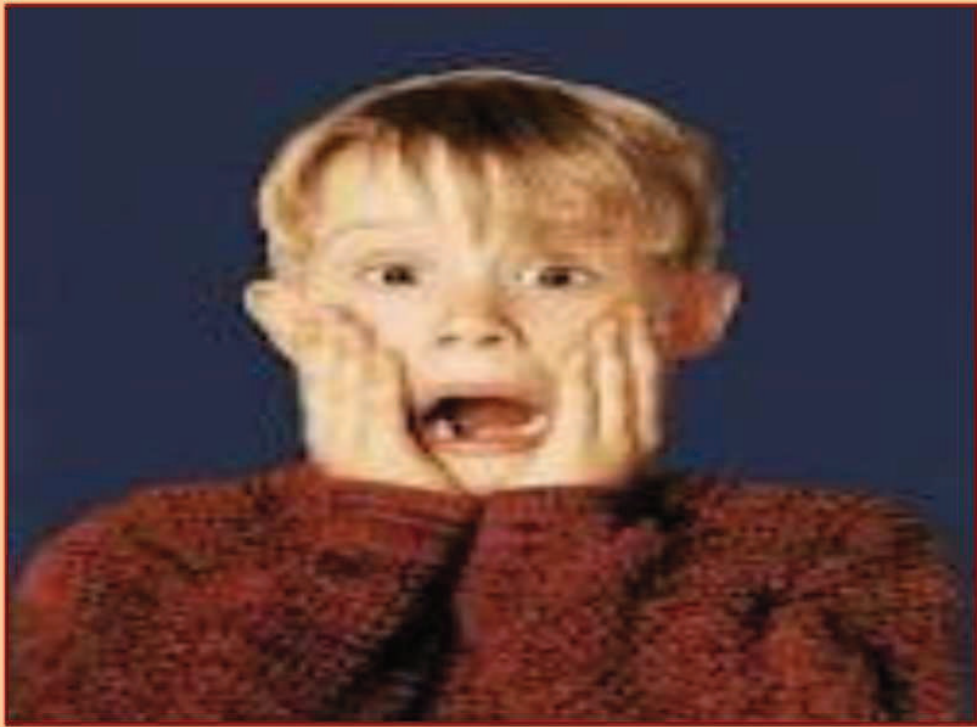
Es preciso diferenciar el concepto de emoción de otros que se utilizan como sinónimos:

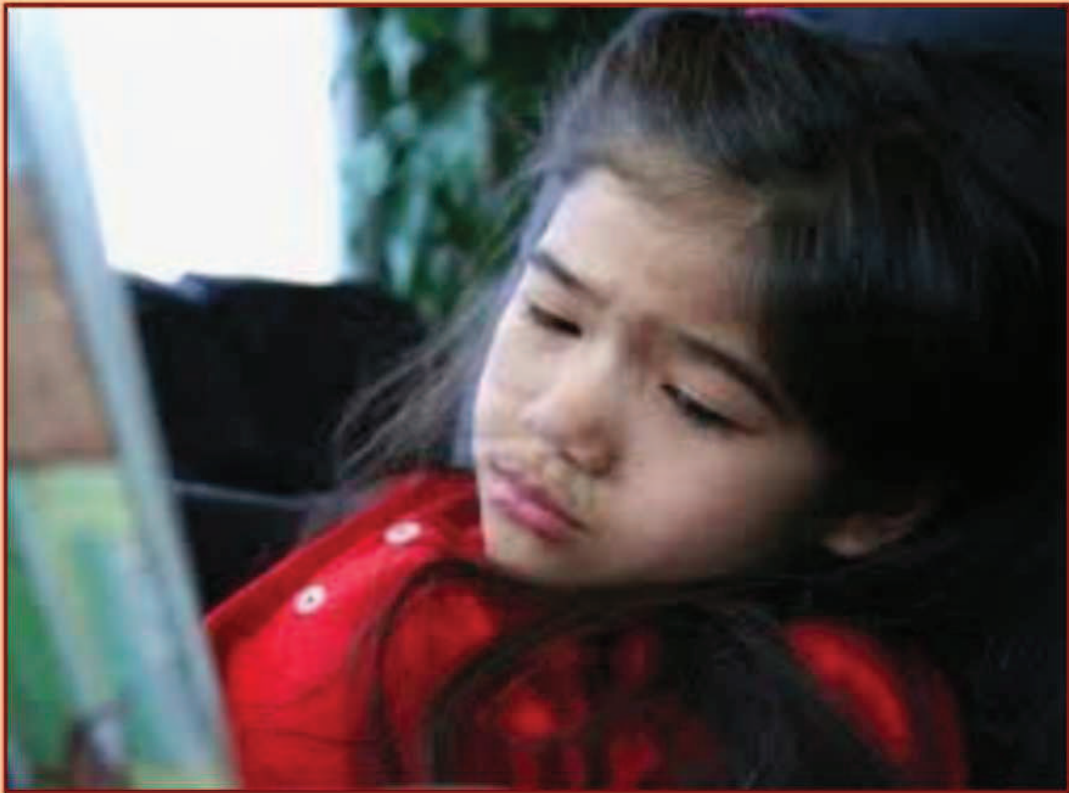
- **Afecto**: tiene que ver con la preferencia y permite el conocimiento del valor que tiene para una persona las distintas situaciones a las que se enfrenta. Es primitivo, universal y simple (tendencia innata hacia el afecto positivo).
- **Humor** (como estado de ánimo o “tono emocional de base) refleja la probabilidad de que la persona obtenga placer o dolor a partir de sus relaciones con el medio ambiente físico y social en el que se encuentra inserta.
- **Sentimiento**: es la experiencia subjetiva de la emoción. Se refiere a la evaluación, momento a momento, que un sujeto realiza cada vez que se enfrenta a una situación.

Emociones primarias

Ekman (2003): Cada emoción primaria se corresponde con una función adaptativa, poseen condiciones desencadenantes específicas y distintivas para cada una de ellas, un proceso de afrontamiento propio, una experiencia subjetiva característica, una comunicación no verbal distintiva y un afrontamiento diferente.







Emociones secundarias

También denominadas sociales, morales o autoconscientes corresponden con: la **culpa**, **vergüenza**, **orgullo**, **celos**, **azoramiento**, **arrogancia**, **bochorno**... Aparecen en torno a los 21/2- 3 años y son necesarias tres condiciones primarias para la aparición de estas emociones:

- Aparición de la identidad personal
- Iniciada la internalización normas sociales (lo que está bien y mal).
- Ser capaz de evaluar su identidad personal de acuerdo a estas normas sociales.

Funciones de las emociones

FUNCIÓN	EFFECTO
ADAPTATIVA	Preparan al organismo para la acción (Darwin: facilitan la conducta apropiada)
SOCIAL	Comunican nuestro estado de ánimo (la expresión predice nuestro comportamiento)
MOTIVACIONAL	Facilitan las conductas motivadas

Función adaptativa de las emociones

EMOCIÓN	FUNCIÓN ADAPTATIVA
Sorpresa	Exploración
Asco	Rechazo
Alegría	Afiliación
Miedo	Protección
Ira	Autodefensa
Tristeza	Reintegración

Funciones adaptativas de las emociones

El **enfado** aumenta el flujo sanguíneo a las manos, haciendo más fácil empuñar un arma o golpear a un enemigo; también aumenta el ritmo cardíaco y la tasa de hormonas que, como la adrenalina, generan la cantidad de energía necesaria para acometer acciones vigorosas.

En el caso del **miedo**, la sangre se retira del rostro (lo que explica la palidez y la sensación de “quedarse frío”) y fluye a la musculatura esquelética larga favoreciendo así la huida. Al mismo tiempo, el cuerpo parece paralizarse, aunque sólo sea un instante, para poder tomar una decisión, si el hecho de ocultarse pudiera ser una respuesta más adecuada. Las conexiones nerviosas de los centros emocionales del cerebro desencadenan también una respuesta hormonal que pone al cuerpo en estado de alerta general, sumiéndolo en la inquietud y predisponiéndolo para la acción, mientras la atención se fija en la amenaza inmediata con el fin de evaluar la respuesta más apropiada.

Uno de los principales cambios biológicos producidos por la **alegría** consiste en el aumento en la actividad de un centro cerebral que se encarga de inhibir los sentimientos negativos y de aquietar los estados que generan preocupación, al mismo tiempo que aumenta el caudal de energía disponible. En este caso no hay un cambio fisiológico especial salvo, quizás, una sensación de tranquilidad que hace que el cuerpo se recupere más rápidamente de la excitación biológica provocada por las emociones perturbadoras. Esta condición proporciona al cuerpo un reposo, un entusiasmo y una disponibilidad para afrontar cualquier tarea que se esté llevando a cabo y fomentar también, de este modo, la consecución de una amplia variedad de objetivos.

Funciones adaptativas de las emociones

El arqueado de las cejas que aparece en los momentos de **sorpres**a aumenta el campo visual y permite que penetre más luz en la retina, lo cual nos proporciona más información sobre el acontecimiento inesperado, facilitando así el descubrimiento de lo que realmente ocurre y permitiendo elaborar, en consecuencia, el plan de acción más adecuado.

El gesto que expresa **asco** parece ser universal y transmite el mensaje de que algo resulta literal o metafóricamente repulsivo para el gusto o para el olfato. La expresión facial de disgusto —ladeando el labio superior y frunciendo ligeramente la nariz— sugiere un intento primordial de cerrar las fosas nasales para evitar un olor nauseabundo o para expulsar un alimento tóxico.

La principal función de la **tristeza** consiste en ayudarnos a asimilar una pérdida irreparable (como la muerte de un ser querido o un gran desengaño). La tristeza provoca la disminución de la energía y del entusiasmo por las actividades vitales —especialmente las diversiones y los placeres— y, cuanto más se profundiza y se acerca a la depresión, más se enlentece el metabolismo corporal. Este encierro introspectivo nos brinda así la oportunidad de llorar una pérdida o una esperanza frustrada, sopesar sus consecuencias y planificar, cuando la energía retorna, un nuevo comienzo. Esta disminución de la energía debe haber mantenido tristes y apesadumbrados a los primitivos seres humanos en las proximidades de su hábitat, donde más seguros se encontraban.

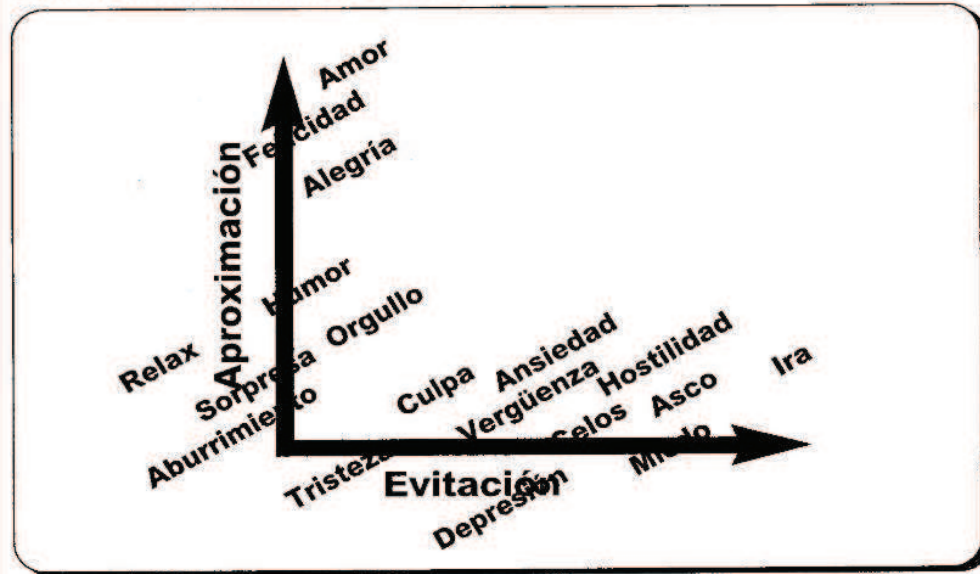
Función social de las emociones

Se basa en la expresión de las mismas, lo cual permite a las demás personas predecir el comportamiento que vamos a desarrollar y a nosotros el suyo, lo que tiene un indudable valor en los procesos de relación interpersonal. Varios sistemas de comunicación:

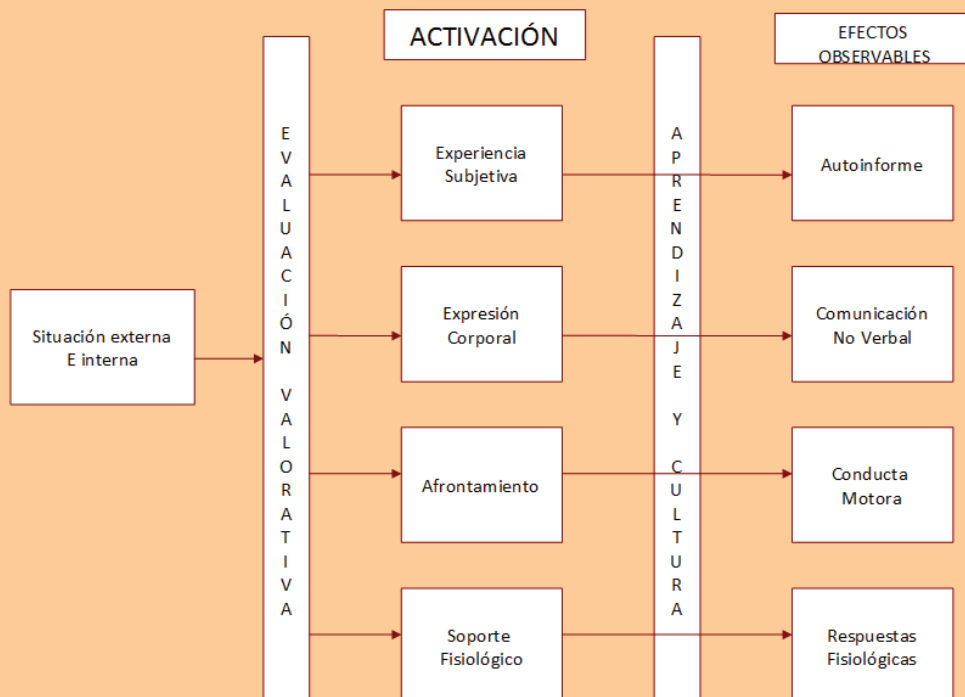
- **Comunicación verbal**
- **Comunicación artística**
- **Comunicación no verbal**

Función motivacional de las emociones

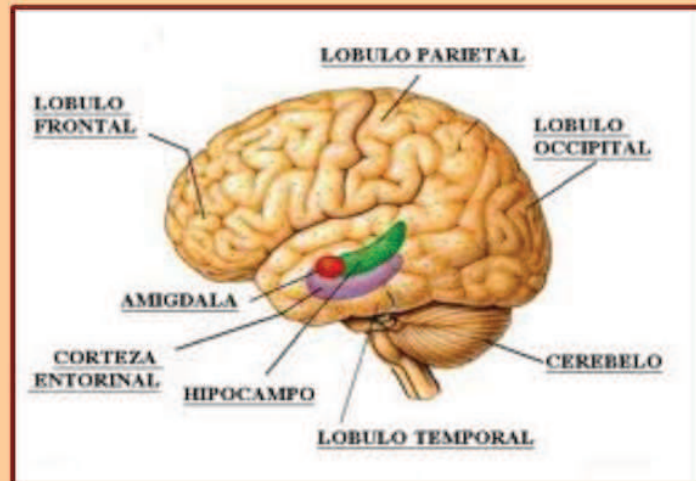
CUADRO 2.3. Dimensión motivacional de las emociones.



PROCESO EMOCIONAL



El sistema nervioso debe determinar cuál es la emoción adecuada en cada caso. Esto lo realiza, al menos en parte, una estructura llamada **amígdala cerebral**. La corteza cerebral envía una copia de la información sensorial que recibe a la amígdala, y esta decide si el estímulo es amenazador, y si se debe responder a él con agresividad o miedo. Parece que en la amígdala se originan las emociones del miedo y la furia, pero no las emociones agradables, como la alegría o la felicidad. En dónde se originan estas no se conoce.



ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

- Cerebro racional Vs Cerebro emocional
- Visión global de la inteligencia: Adaptación
 - Concepto de Inteligencia Social
 - Inteligencias múltiples de Gardner

INTELIGENCIA EMOCIONAL

“Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo, pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado adecuado, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso ciertamente, no resulta tan sencillo”.
(Aristóteles)

INTELIGENCIA EMOCIONAL

La inteligencia emocional es la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos, y la habilidad para manejarlos. El término fue popularizado por Daniel Goleman, con su célebre libro: *Emotional Intelligence*, publicado en 1995. Goleman estima que la inteligencia emocional se puede organizar entorno a cinco capacidades

1. AUTO-CONCIENCIA

La autoconciencia es la capacidad de centrar la atención en tu propio estado emocional en cualquier situación, así como ser capaz de procesar con eficacia este estado y usar lo que sabes para tener mejores acciones futuras. Digamos que estás enojado, si eres una persona consciente de ti misma, no sólo sabes que estás enojado, sino que también puedes determinar la causa de la ira, y así utilizar este conocimiento para decidir qué hacer, evitando una reacción descontrolada que te puede ocasionar problemas.

2. AUTORREGULACIÓN

La autorregulación te da la opción de seleccionar la emoción que deseas experimentar en un momento dado, en cada situación particular. Este proceso requiere de mucha práctica y una considerable cantidad de auto-control, para tener el dominio que te permitirá conseguir tener el control de tus emociones, sin que llegues a ser víctima de acciones de otras personas.

Hay que señalar, sin embargo, que la autorregulación es más que hacer caso omiso de las emociones negativas, tratando de pasarlas por alto. Es un proceso activo que requiere un considerable entrenamiento y el enfoque necesario para poderlo llevar a cabo.

No se trata de reprimir las emociones con sus energías correspondiente, sino saberlas controlar y hacer uso de esas energías en algo bueno para la persona.

3. AUTO-MOTIVACIÓN

Auto-motivación, te permite utilizar tus emociones para lograr cambios positivos en tu vida a través de la búsqueda de tus metas, sin importar los obstáculos que vayas encontrando en tu camino. Este proceso requiere el ir enfocando las emociones, por completo, hacia la positividad, el optimismo, la confianza y la persistencia. Es esencial la liberación de la energía de las emociones negativas, reconduciendo esta desde lo que podría ser posibles reacciones emocionales negativas, hacia acciones encaminadas hacia los objetivos propuestos, para lograr de este modo la auto-motivación.

4. EMPATÍA

La empatía, en la inteligencia emocional, es la capacidad de poder sentir lo que otra persona está sintiendo, y así poder ver y sentir la vida desde la perspectiva de otro. Esto te permite darte cuenta del estado emocional de otro, de forma racional y eficaz. Es la mejor manera de poder guiar a otros, a un estado de positividad y optimismo.

5. FOMENTAR LAS RELACIONES

Para fomentar las relaciones se requiere poder demostrar, de forma sincera un interés emocional y entendimiento por los demás. Las acciones y palabras deben reflejar el debido respeto hacia el esfuerzo de los demás, con un objetivo de compromiso y trabajo en equipo.

INTELIGENCIA EMOCIONAL -
YouTube

3. Visionado de un vídeo, que tiene enlace en el power-point, sobre la inteligencia emocional y debate sobre ésta.

SESIÓN 2: MOTIVACIÓN

1. Conocimientos previos: en esta ocasión les pregunté de manera informal qué creían que era la motivación y qué cosas se podía hacer para motivar a alguien para que hiciera algo.
2. Exposición de los contenidos mediante power-point:

LA MOTIVACIÓN



CONCEPTO DE MOTIVACIÓN

La palabra motivación viene del latín “movere” que significa “que mueve” o “que tiene eficacia o virtud para mover”.

Definimos la motivación como: *“el proceso adaptativo que energiza y dirige el comportamiento hacia un objetivo o meta de una actividad, a la que instiga y mantiene.”*

La finalidad de la psicología de la motivación es explicar cómo se inicia una conducta y por qué se produce un cambio en la actividad.

DIMENSIONES DE LA MOTIVACIÓN

La mayoría de las concepciones teóricas reconocen que el proceso motivacional contiene dos dimensiones fundamentales que lo definen y caracterizan:

- **Dirección:** tendencia a acercarse o evitar un determinado objetivo o meta.
- **Intensidad:** la magnitud de la conducta de acercamiento o evitación.

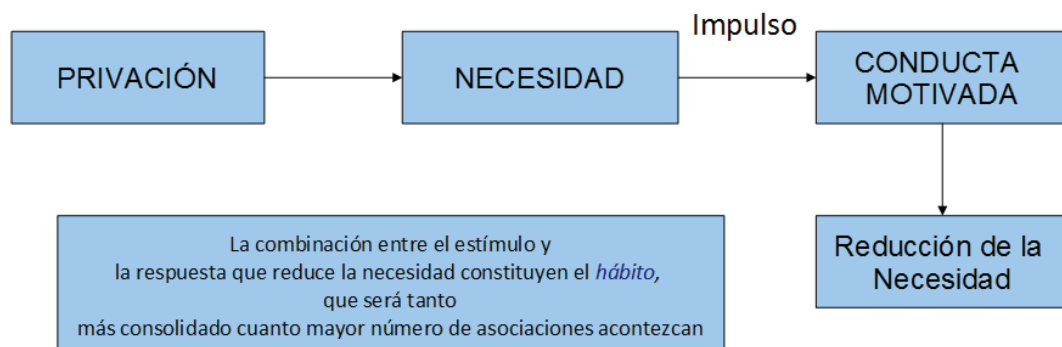
FACTORES PRINCIPALES DE LA MOTIVACIÓN

Entendemos que la motivación está en función de dos factores principales:

- **necesidad**: estado del organismo que incita a la ejecución conductual con una intensidad determinada
- **incentivo**: como meta u objetivo que pretende alcanzar o evitar el organismo

NECESIDAD

Tradicionalmente se ha entendido a la necesidad como un estado carencial del organismo, que precisa de la consecución de un objetivo determinado para la supervivencia o para conseguir un estado deseable



PIRÁMIDE DE MASLOW



NECESIDAD: VARIABLES BIÓLOGICAS

Las variables biológicas son unas de las más relevantes en los sistemas motivacionales directamente implicados en la supervivencia del organismo y, en los animales inferiores, en el mantenimiento de la especie. En estos tipos de motivación, tanto la dirección como la intensidad de la conducta motivada están directamente relacionadas con el estado de necesidad biológica generado en el organismo y con la reducción de dicha disfunción.

NECESIDAD: VARIABLES BIÓLOGICAS

Homeostasis

Por homeostasis se entiende la propiedad de los seres vivos para mantener tanto las constantes biológicas, como las funciones fisiológicas dentro de unos límites apropiados, a pesar de las alteraciones que puedan ejercer agentes externos o internos.

Los ejemplos más característicos en los que pueden aplicarse modelos homeostáticos a la motivación son

- Sed
- Hambre
- Sueño
- Conducta Sexual

LA SED

La sed es un mecanismo autorregulatorio que sirve para mantener el nivel de agua apropiado en el organismo para que puedan realizarse las funciones metabólicas en la célula. Es precisamente el déficit de líquido intracelular y su correspondiente sed osmótica, y no tanto la hipovolemia (o déficit en líquido extracelular) lo que genera el estado de necesidad, experimentado como sed, que induce al impulso de beber. Los mecanismos de saciación de la sed se encuentran en la boca, estómago y el interior celular.

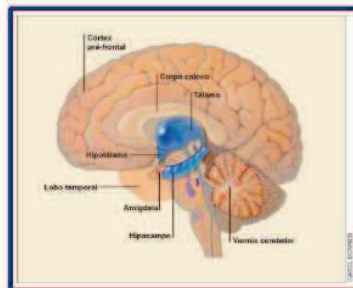
Los factores ambientales más relevantes en el consumo de líquidos son el sabor y la presencia de estímulos discriminativos que induzcan a la bebida. Ante el mismo estado de necesidad, el sabor del líquido, o del resto de alimentos que se estén ingiriendo condiciona la cantidad de bebida que se tome.

Alteraciones en el sistema motivacional relacionado con la conducta de beber pueden generar problemas de consumo excesivo, como el alcoholismo, donde se ha demostrado que las variables más relevantes no son de autorregulación de funciones fisiológicas, sino procesos de aprendizaje que en muchos casos no tienen en el ámbito fisiológico función autorreguladora alguna.

EL HAMBRE

En cuanto a los mecanismos homeostáticos, el hipotálamo es el principal centro regulador del hambre del sistema nervioso central. En cuanto a los sistemas de control periféricos, el hambre se regula por los niveles de glucosa, lípidos y proteínas en sangre.

Los estímulos externos condicionan la ingesta incluso con independencia de las propias necesidades fisiológicas. Así, por ejemplo, en el caso de que se disponga de muchos tipos de comida diferente se ingiere más cantidad que si hay menos variedad, independientemente de la cantidad de ésta y a igualdad de privación. Variables como el sabor, olor, o presencia de los alimentos condiciona considerablemente la ingesta, a pesar de las necesidades de nutrición.



EL SUEÑO

El **sueño** es un sistema motivacional homeostático responsable de la conducta de dormir, una de las conductas motivadas donde se asume que los mecanismos de regulación fisiológica ejercen una influencia más notoria. No es posible la vida sin la dedicación a periodos frecuentes y relativamente duraderos de sueño. Y la necesidad del mismo se hace evidente en los casos en los que, a pesar de la peligrosidad o inconveniencia de quedarse dormido, no podemos evitar conciliar el sueño si la necesidad es apremiante.

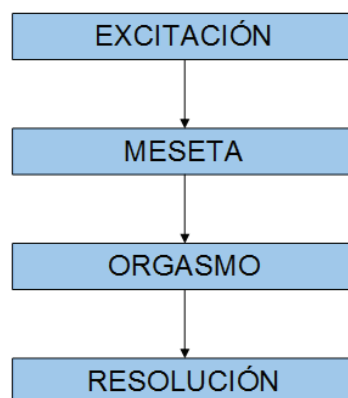
Parece que las diferentes fases de las que consta ejercen funciones características. Así, las fases profundas, especialmente la fase IV, serían responsables de los procesos de restauración metabólica del organismo y su manifestación más característica sería la recuperación y el descanso, mientras que la fase REM tiene relación con la integración de las experiencias diurnas (cognitivas y emocionales), o con el desarrollo del sistema nervioso central.

FASES DEL SUEÑO

FASE 1 NO REM	Adormecimiento: es un estado de somnolencia que dura unos minutos. Es la transición entre la vigilia y el sueño. Se pueden dar alucinaciones tanto en la entrada como en la salida de esta fase. (5 % del tiempo total del sueño).
FASE 2 NO REM	Sueño ligero: Disminuyen tanto el ritmo cardíaco como el respiratorio. Sufrimos variaciones en el tráfico cerebral, periodos de calma y súbita actividad. Es más difícil despertarse que en la fase 1. (50 % del tiempo).
FASE 3 NO REM	Fase de transición hacia el sueño profundo. Pasamos unos 2 - 3 minutos aproximadamente en esta fase.
FASE 4 NO REM	Sueño Delta: Fase de sueño lento, las ondas cerebrales en esta fase son amplias y lentas así como el ritmo respiratorio. Cuesta mucho despertarnos estando en esta fase que dura unos 20 minutos aproximadamente. No suelen producirse sueños. (20 % del tiempo total del sueño).
FASE REM	El cerebro está muy activo, el tronco cerebral bloquea las neuronas motrices de manera que no nos podemos mover. REM proviene de la frase en inglés "rapid eye movement" debido al característico movimiento de los globos oculares bajo los párpados. Ésta es la fase donde soñamos y captamos gran cantidad de información de nuestro entorno debido a la alta actividad cerebral que tenemos.

CONDUCTA SEXUAL

El principal aspecto fisiológico que puede influir en ella es el hecho de que exista un patrón de respuesta sexual típico, caracterizado por una serie de fases. Por lo demás, son variables no fisiológicas (situacionales, hábitos de comportamiento, valores morales, experiencias anteriores, etc.) las que ejercen una influencia mayor en el comportamiento sexual.



NECESIDAD: VARIABLES DE PERSONALIDAD

Motivación intrínseca

Factores que inducen a la realización de ciertos patrones conductuales que se llevan a cabo frecuentemente y en ausencia de cualquier contingencia externa. En la motivación intrínseca el incentivo principal es la propia ejecución del comportamiento.

Motivos

El motivo es una disposición relativamente estable para ejecutar determinado tipo de acciones. Tradicionalmente se ha distinguido entre *motivos primarios* y *secundarios*. Los motivos primarios, directamente involucrados en la preservación del individuo o de la especie se relacionan con sistemas motivacionales como el hambre, sed, o sueño, tienen un componente innato importante y dependen en gran medida de bases fisiológicas. Los motivos secundarios son aprendidos y no son directamente necesarios para la conservación del individuo, ni de la especie. Derivan de motivos primarios, pero una vez establecidos pueden modificar a éstos. Pueden ser *personales* o *sociales*, si son independientes o no, de las distintas relaciones sociales.

NECESIDADES: VARIABLES DE PERSONALIDAD

NECESIDADES SOCIALES

El **motivo de logro**, es la tendencia a buscar el éxito en tareas que implican la evaluación del desempeño, o el interés por conseguir un “estándar de excelencia”.

El **motivo de poder** caracteriza la relación entre dos personas en la cual una de ellas ejerce control sobre la conducta de la otra, lo que se traduce en una capacidad para modificar los resultados de dicho comportamiento.

El **motivo de afiliación** puede definirse como el interés por establecer, mantener o restaurar una relación afectiva positiva con una o varias personas.

Relacionado con el motivo de intimidad está uno de las experiencias vitales más profundas y plenas del ser humano, como es el **amor**. Suele comenzar con el enamoramiento, sin duda una de las experiencias emocionales más intensas, que sirve para facilitar el acercamiento y ejecución de conductas destinadas a establecer la relación amorosa. Los teóricos de la psicología del amor y especialmente los terapeutas de pareja, indican que la relación amorosa no es algo estático, sino que evoluciona no sólo por el paso del tiempo, sino por la propia forma de comportarse de cada uno de los dos

INCENTIVO

Puede definirse como la consecuencia obtenida por la realización de la conducta motivada. Tales consecuencias pueden ser apetecibles y consecuentemente generar una conducta dirigida hacia la consecución del incentivo, o aversivas e inducir una conducta de evitación o escape. El incentivo depende de dos factores fundamentales, la *expectativa* subjetiva de que pueda conseguirse y el propio *valor* de éste.

La expectativa indica la probabilidad subjetiva que tiene el sujeto de alcanzar el objetivo, es decir, una anticipación cognitiva del resultado de la conducta.

El valor de incentivo es la atracción o repulsión que produzca dicho incentivo

MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA

La motivación extrínseca aparece cuando lo que atrae al individuo mismo de uno no es la acción que se realiza en sí, sino lo que se recibe a cambio de la actividad realizada (por ejemplo, una situación social, dinero, comida o cualquier otra forma de recompensa).

Se piensa que los dos tipos de motivación (intrínseca y extrínseca) son aditivos, y pueden ser combinados para producir un nivel máximo de motivación. De hecho, la motivación extrínseca puede ser útil para iniciar una actividad, pero esta puede ser después mantenida mediante los motivadores intrínsecos de ésta.

TIPOS DE INCENTIVOS

Incentivos materiales: son premios materiales que se dan tras la realización de la conducta que queremos motivar.

Incentivos sociales: son recompensas de tipo social que se proporcionan tras la conducta que queremos motivar. Ejemplos de este tipo de incentivos son: abrazos, elogios, promesas de la realización de alguna actividad...

<http://www.youtube.com/watch?v=GrPabK-N6NE>

3. A partir de un video, sobre un cuento de Jorge Bucay, reflexionamos sobre lo que los profesores y nosotros mismos podemos hacer para motivarnos hacia el estudio.

REFLEXIONES FINALES Y AGRADECIMIENTOS

Me gustaría terminar este trabajo, reflexionando brevemente sobre la función del Prácticum para mi posterior desempeño profesional como orientadora educativa. Mis compañeras y yo debatimos en algunas ocasiones sobre si de verdad la realización de prácticas servía para luego realizar de una manera más eficiente el trabajo para el que nos estábamos preparando. Después de reflexionar sobre este tema, he llegado algunas conclusiones:

- Las prácticas ayudan a aminorar la posible ansiedad que surge cuando llegas a un puesto de trabajo y tienes que ser tú la que de manera autónoma, sin supervisión, tengas que sacar el trabajo adelante. El vocabulario no se te hace tan extraño, ni las dinámicas, ni los documentos etc.
- Si bien la anterior afirmación es cierta, no dejo de opinar que, después de estudiar dos carreras, con sus correspondientes estancias prácticas, cuando realmente aprendes a sacar el trabajo adelante es cuando tú sola te enfrentas a él y lo haces tuyo. Dicho esto, también me gustaría añadir, que eso no quita para que haya aprendido mucho sobre la actuación de un orientador educativo en instituto de Enseñanza Secundaria y Bachillerato, sólo el tener que haberme enfrentado a una clase llena de alumnos de 2º de ESO ya ha sido toda una experiencia.

Por último, me gustaría agradecer a varias personas todo lo que he aprendido de ellas en este Prácticum:

- A Alicia, por habernos enseñado todo (o casi) lo que sabe sobre la Orientación Educativa y que es mucho; por su tiempo, que seguramente tendría que recuperar haciendo tareas en casa y por lo fácil y ameno que nos ha puesto todo durante nuestra estancia en el instituto.
- A Sara y Leticia, mis compañeras de Prácticum, por lo bien que hemos trabajado juntas, por las risas y por las muchas conversaciones que hemos tenido (y las que quedan).
- A todas las personas que trabajan en el Instituto “Grande Covián” por nuestras preguntas, fotocopias, irrupciones en clase etc, siempre tratándonos con mucha amabilidad.
- A todos los alumnos y alumnas con los que he coincidido, de todos habré aprendido algo para en el futuro hacerlo mejor.